Oesterreichis... Mittelschule

Mittelschule. Wien

Digitized by Google

KF 31482 (23-24)

Digitized by Google

682

ST.-GYMN. IM VII. WIENER GEMEINDEBEZ. ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEK

MITTELSCHULE.

MITTHEILUNGEN DER VEREINE „MITTELSCHULE IN WIEN"

UND

„DEUTSCHE MITTELSCHULE IN PRAG".

HERAUSGEGEBEN

UNTER MITWIRKUNG DER PROF. DR. K. RIEGER UND DR. W. PSCHEIDL

VON

PROF. DR. V. LANGHANS, PROF. DR. K. TUMLIRZ

IN WIEN

UND

PROF. DR. E. MAISS

IN PRAG.

I. JAHRGANG.

WIEN 1887.

ALFRED HÖLDER

K. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER

ROTHENTHURMSTRASSE 15.

Digitized by Google

Δ
KF 31482

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
Sept '66

Mase

Digitized by Google

Vorträge und Abhandlungen.

Fünfundzwanzig Jahre „Mittelschule".

Festrede bei der Jubiläumsfeier am 27. November 1886.

Gedenktage im öffentlichen und Privatleben fordern zu ernster Sammlung auf; man überschaut die Reihe der Jahre und gibt sich Rechenschaft von dem Werte seiner Existenz. Ein Blick in die Vergangenheit kann neue Kräfte für die Zukunft wecken; einem Vereine thut es, wie einem Staate, zu Zeiten wohl, an seinen Ursprung erinnert zu werden.

Darum möge es mir, einem der ältesten Mitglieder unseres Vereines, heute gestattet sein, einige Worte der Erinnerung zu sprechen und wenigstens in flüchtigen Umrissen Bilder des Vereinslebens aus vergangener Zeit zu entwerfen.

I.

Das Jahr 1860 war für Österreich die Zeit des Wiedererwachens der Volkskräfte, insbesondere des politischen Lebens. Am 13. December hatte die verhängnisvolle Ära Goluchowski ihren Abschluss gefunden, indem Se. Majestät einen Mann zum Staatsminister bestellte, den Österreich gerade in den jüngsten Tagen neuerdings als großen Patrioten feiert.

Drei Tage, nachdem das Ministerium Schmerling neue Hoffnung auf eine bessere Zukunft geweckt hatte, den Abend des 17. Decembers, fanden sich im Conferenzzimmer des alten akademischen Gymnasiums in der Bäckerstraße vierzehn Männer zusammen, um die Gründung unseres Vereins zu besprechen. Sie gehörten den Gymnasial- und Realschulkreisen Wiens an; Professor Bonitz, der belebende Genius des österreichischen Gymnasialwesens in den Fünfzigerjahren, hatte sich ihnen angeschlossen. Den Vorsitz führte der geistvolle und schaffensfreudige Director des akademischen Gymnasiums, Hochegger. Dieses Gymnasium war außerdem durch die Professoren Egger, Grün, Pick, Reichel, Schmidt, das theresianische Gymnasium durch die Professoren Ptaschnik und Tomaschek, das Schotten-Gymnasium durch Professor Mareta, die

Digitized by Google

Realschulen durch die Professoren Krist, Pisko und Warhanek vertreten.

In dieser Conferenz entwickelte Hochegger seine Gedanken über Wesen und Ziele eines Vereines, der im Interesse des österreichischen Mittelschulwesens ins Leben treten soll; Bonitz unterstützte den Plan mit der Kraft seiner klaren und überzeugenden Rede, die Idee fand freudige Zustimmung. Die leitenden Grundsätze lassen sich in folgende Worte kurz zusammenfassen: 1. Der Verein stellt sich zur Aufgabe, die Interessen der Mittelschule nach ihren verschiedenen Richtungen zu fördern, und zwar durch Vorträge und Verhandlungen über pädagogisch-didaktische, wissenschaftliche und schulpolitische Fragen; 2. dem Vereine sollen nicht nur Lehrer von Gymnasien, sondern auch von Realschulen angehören.

Der erste Grundsatz ist aus der Überzeugung abzuleiten, dass im Lehrstand eine Summe von Einsicht und Erfahrung vorhanden sei, wie sie außer diesem Kreise nicht zu finden ist, und dass es im öffentlichen Interesse gelegen sei, dass Unterricht und Unterrichtsverwaltung nur gefördert werden können, wenn den Lehrern Gelegenheit geboten wird, ihre Ansichten frei von amtlichen Rücksichten und öffentlich äußern und austauschen zu können.

Der Verein sollte gewissermaßen die Volkskräfte im Interesse des Unterrichtes wecken und berechtigten Stimmführern zum Worte verhelfen. — Hier sollte sich zeigen, was Berufseifer und Berufsfreude zu leisten vermögen, auf dem lauten Markte des öffentlichen Lebens soll auch die Stimme des Lehrers gehört werden.

Im zweiten Grundsatze kommt der Wunsch zur Geltung, dass bei der nothwendigen Selbständigkeit der beiden Hauptrichtungen des „mittleren Schulwesens", wie Bonitz sich ausdrückte, „das Bewusstsein der gemeinsamen Interessen an der höheren Jugendbildung nicht verdunkelt und verhütet werde, dass unter den Lehrern ein Gegensatz der Gesinnung sich herausbilde". In diesem Sinne wurde auch für den Verein auf meinen Vorschlag hin der Name „Mittelschule" gewählt.

Hat dieser Grundsatz nach der alten Erfahrung, dass wohl die Gedanken eng beieinander wohnen, aber hart im Raume sich die Sachen stoßen, in der Folge der Jahre sich auch nicht als haltbar erwiesen, so kann man den vierzehn Gründern der Mittelschule doch nicht warme Begeisterung für ihren Stand und Beruf absprechen.

Ein engerer Ausschuss übernahm es, die Statuten zu entwerfen, und diese wurden am 27. und 29. December 1860 durchberathen und angenommen.

Nun galt es die Genehmigung der Behörden zu erhalten. Noch gab es kein Vereinsgesetz, und das Vereinsrecht der Lehrer war fraglich. — Heute legt man die Statuten eines neuen Vereines der Statthalterei vor, und diese genehmigt sie, wenn sie dem

Digitized by Google

Vereinsgesetze gemäß abgefasst sind. Damals fand man es für nothwendig, eine Denkschrift über das Wesen und die Aufgaben des in Österreich neuen Vereines Sr. Excellenz dem Herrn Staatsminister zu überreichen und den kühnen Schritt den obersten Regierungsbehörden gegenüber zu motivieren. Heute kann ein Verein sich ohneweiters constituieren, wenn das Gesuch binnen 21 Tagen nicht erledigt ist; 1861 dauerte es volle vier Monate, bis die hohe Statthalterei mit Erlass vom 18. April und 19. Mai der „Mittelschule“ das Recht zu bestehen zusprach.

Am 28. Mai 1861 konnte sich der Verein im „Grünen Saale“ constituieren.

Wenn Einrichtungen ins Leben treten, die dem Geiste und Bedürfnisse der Zeit entsprechen, so bleiben sie nicht vereinzelt, sondern wirken mit der Kraft des Beispieles auf weite Kreise, und in den Nachahmungen liegt ein Prüfstein ihres Wertes. Die Begründung des Vereines „Mittelschule“ 1861 erscheint von diesem Standpunkte aus von hoher Bedeutung. Sie gab den Anstoß zur Entwickelung des regen Vereinslebens in der Schulwelt Österreichs. 1863 schon folgte in Wien der Verein „Volksschule“ und seither nicht weniger als 13 Vereine ähnlicher Art; 1870 löste sich vom Stamme der „Mittelschule“ der Verein „Realschule“ los; 1872 bildete sich die „Mittelschule“ in Brünn, 1873 die „Inneröster-reichische Mittelschule“ in Graz, 1885 die „deutsche Mittelschule“ in Prag. In den Sechzigerjahren bestand in Wien durch einige Zeit sogar ein Verein der Docenten an der Universität unter dem Namen „Hochschule“. — Es geschah nach dem Worte des Dichters:

Tausend fleißige Geister regten
Helfend sich im muntern Bund,
Und im feurigen Bewegen
Wurden alle Kräfte kund.

In diesem Zusammenwirken liegt der Wert und der Reiz des Vereinslebens, dessen Regsamkeit stets das Sympton einer geistig rührigen Gesellschaft war und sein wird.

„Vorträge über pädagogisch-didaktische, aber auch wissenschaftliche Fragen“ bezeichnet § 2 der Statuten als das Feld, auf dem sich die Thätigkeit des Vereines bewegen werde.

Da aber § 1 die Förderung der Interessen der Mittelschule nach ihren verschiedenen Richtungen als Zweck des Vereines hingestellt, erwies sich das Gebiet als zu eng begrenzt, und der äußerst rege Thätigkeitstrieb erweiterte den Kreis des „Pädagogisch-didaktischen“, indem er organisatorische und schulpolitische Fragen im weitesten Sinne in denselben hereinzog. Was immer Schüler und Lehrer, Lehrzeit und Lehrmittel, das Äußere und Innere einer Schule berührt, wurde verschiedentlich in Erörterung gezogen. Wenn man es versucht ein Gesammtbild der bisherigen Vereinsthätigkeit zu entwerfen, wird dasselbe der frischen Farben nicht ermangeln.

Digitized by Google

Auch der Kreis der Mitglieder erfuhr eine namhafte Erweiterung. Ursprünglich auf die Mittelschulen Wiens beschränkt, gewann der Verein durch eine Änderung der Statuten seit der Ausgabe eines selbständigen Jahresberichtes auch eine Anzahl auswärtiger Mitglieder, so dass die Zahl von 103 im Jahre 1862 auf 314 im Jahre 1885 stieg.

Nach § 2 der Statuten hatten sich nach Maßgabe der behandelten Gegenstände Discussionen anzuschließen; diese waren es vor allen, welche die Theilnahme der Vereinsgenossen weckten und auf weitere Kreise wirkten.

II.

Die wissenschaftlichen Vorträge berührten im Laufe der Jahre fast sämmtliche Gebiete des Wissens, insoweit dasselbe in den Kreis allgemeiner, also der Mittelschulbildung gehört. Ich zählte im Ganzen 43 Vorträge dieser Art, die sich auf Philosophie, Sprach- und Literaturkunde, Geschichte und Geographie, sowie Naturwissenschaften vertheilen.

Die philosophischen Themen, wie das Problem der Willensfreiheit in der Philosophie des Unbewussten, das Gefühl in der Organisation des Geistes, das Problem der Erziehung bei Schopenhauer und Herbart, stehen an Zahl begreiflicherweise hinter den übrigen zurück. Auch die Themen aus dem Gebiete der Sprach- und Literaturwissenschaft sind nicht so zahlreich, als man wohl erwarten sollte. Das Alterthum ist durch die Sprache der Etrusker, Homerisches bei Sophokles, das Ideal des Helden und des Weibes bei Homer, Cicero als Dichter vertreten; das schwache Adjectiv im Gothischen, Hartmanns Iwein, die Hauptpunkte der deutschen Metrik, Goethe und Homer, Schiller und die französische Revolution sind Streifzüge in das Gebiet der Germanistik.

Ein Gegenstand aus dem Gebiete der deutschen Sprachwissenschaft beschäftigte den Verein durch mehrere Jahre und gab Anlass zu lebhaften Debatten: Die orthographische Frage. Heute, wo durch das Eingreifen des preußischen und österreichischen Unterrichtsministeriums in der Reformbewegung ein gewisser Stillstand eingetreten ist, kann man sich nur schwer eine Vorstellung machen von dem Eifer, womit die Schule vor 20 oder 30 Jahren orthographische Reformen durchzuführen suchte. Da die Gelehrtenwelt über die Grundsätze nicht einig war, musste in der Schule Verwirrung platzgreifen.

Der Verein wollte Abhilfe bringen. Schon 1864 wurde auf Schröers Antrag ein Specialcomité zur Ausarbeitung von „Vorschlägen zur Einigung in der deutschen Rechtschreibung" eingesetzt; 1867 verhandelte der Verein über die Reformbewegungen auf dem Gebiete der deutschen Orthographie und über die Nothwendigkeit der Herstellung eines orthographischen Wörterbuches. 1868 wurden die „Vorschläge" in Form einer Denkschrift der

Digitized by Google

Regierung zu geneigter Berücksichtigung unterbreitet. 1869 trat eine Ministerialcommission zusammen, um eine einheitliche Orthographie für Volks- und Mittelschulen herzustellen, und der Verein „Mittelschule“ wurde von der Regierung aufgefordert, einen Vertreter in diese Commission zu entsenden. Ihre Berathungen blieben leider ohne greifbares Resultat. Die Verhandlung der Berliner orthographischen Ministerial-Commission 1876 lenkte die Aufmerksamkeit des Vereines abermals auf diesen Gegenstand, und 1879 trat Blume mit neuen „Vorschlägen“ hervor, welche der Verein als „Regeln der deutschen Rechtschreibung“ herauszugeben beschloss. Ist auch die Wirkung dieser Schrift durch die von der Unterrichtsverwaltung später beliebten Normen aufgehoben worden, so bleibt doch dem Vereine das Verdienst, einer hochwichtigen Schulangelegenheit seine volle Kraft zugewendet zu haben.

Mit besonderer Vorliebe werden im Vereine Themen aus dem Gebiete der Geographie und Geschichte behandelt. Wir fuhren seinerzeit auf dem neueröffneten Suezcanal, wir stiegen auf den Monte Rosa, wir wanderten durch den italienischen Theil von Südtirol und die deutschen Sporaden in ganz Österreich, wir konnten die Ausgrabungen auf dem *Forum Romanum*, in Aquileja und dem nahen Carnuntum verfolgen, ja sogar über das ehrwürdige Sipylos-Gebirge konnten wir unsere Blicke schweifen lassen. Wir forschten nach dem indogermanischen Urvolk, suchten die ältesten Spuren der Cultur in Mitteleuropa, versenkten uns in die Betrachtung altgriechischen Lebens und griechischer Gewänder und verfolgten das Leben Cäsars nach der Darstellung Napoleons. Die ethnologischen Mythen der Germanen, die Naturanschauung des Volkes überhaupt, der Wert historischer Analogien wurden Gegenstand der Erörterung. In die letzten Jahrhunderte des Mittelalters versetzten uns Vorträge über die Entstehung des Kurfürstenthums, über Mathias Corvinus und seine Bibliothek und über Conrad Celtes.

Die naturwissenschaftlichen Themen, an Zahl nicht groß, bieten doch recht Bemerkenswertes. Es tritt das Bestreben zutage, den Verein mit den neuesten großen Fortschritten bekannt zu machen. So konnten sich auch die Nichtfachkundigen belehren über die neuere Theorie der Meteoriten, die Speciestheorie nach Moss und Darwin, die Entstehung der Arten im Pflanzenreiche und die moderne Akustik. Besonders hervorzuheben ist aber der Vortrag des Dr. Hermann Pick am 3. Februar 1865 über „das Telephon“. Es ist mir noch lebhaft in Erinnerung, wie im alten akademischen Gymnasium von einem Lehrzimmer ins andere Drähte gezogen wurden, und wie ein Theil der Collegen in dem einen Zimmer das Gaudeamus in den Apparat hineinsummte, das wir aus dem Apparate im andern Zimmer staunend vernahmen. Es wurde dieser Triumph der Elektrotechnik, welchen die Welt dem Reallehrer Reis in Darmstadt verdankt, damals meines Wissens zuerst in Wien vorgeführt; freilich war kaum zu ahnen, was das Telephon heute zu leisten imstande ist. Die elektrische Aus-

Digitized by Google

stellung gab 1883 Anlass zu dem Vortrage des Dr. Rumpf über die neueren Fortschritte der Elektrotechnik.

III.

Pädagogisch-didaktische Fragen sind in erster Linie geeignet, das Interesse sämmtlicher Vereinsgenossen in Anspruch zu nehmen und einen Meinungsaustausch in Form von Debatten zu veranlassen. Darum standen sie auch häufiger, als rein wissenschaftliche auf der Tagesordnung der Vereinsversammlungen.

Sowohl allgemeine Probleme der Pädagogik als besondere Aufgaben der Lehrkunst, insoweit sie auf einzelne Lehrfächer Anwendung findet, kamen zur Verhandlung. Von der „Pädagogik an Mittelschulen" im allgemeinen, den Beziehungen der Schule zur Familie, zur Sittlichkeit gieng man über auf die Frage der Heranbildung von Lehramtscandidaten und das Aufsteigen der Lehrer mit den Schülern, die Angelegenheit der pädagogischen Seminare für das höhere Schulwesen.

Der Verein wandte seine Aufmerksamkeit der physischen Pflege der Schüler zu, indem er mehrmals über Schulhygiene und speciell über den Einfluss der Schule auf die Augen der Schüler verhandelte, auch die Klagen des Publicums bezüglich der Überbürdung der Schüler nicht unbeachtet ließ. Damit steht die Vertheilung der Lehrstunden und die Ferienfrage in engem Zusammenenhange.

Noch tiefer in das Leben der Schule greifen eigentlich didaktische Themen ein, und ihre Erörterung gehört zu den besten und segensreichsten Früchten des Vereinslebens. Fast alle Disciplinen des Gymnasiums wurden herangezogen, und in den Debatten offenbarte sich eine rühmliche Summe von Einsicht und Erfahrung.

Hier waltet das Interesse für den sprachlichen Unterricht vor. Nach dem „Erlernen fremder Sprachen an Mittelschulen", dann „Französisch als philologischen Unterrichtsgegenstand" kamen die Präparation für lateinische und griechische Lectüre, Ausmaß und Vertheilung der lateinischen Gymnasiallectüre, das Zeitausmaß für lateinisch-stilistische Arbeiten im Obergymnasium, die Realien bei der Lectüre der Classiker, auch die Concentration des grammatischen Unterrichtes und die psychologische Sprachbetrachtung im Gymnasialunterrichte zur Sprache. Das Schmerzenskind des Mittelschulunterrichtes, das Deutsche, fand sorgfältige Pflege; die Methode des deutschen Sprachunterrichtes in der I. und II. Classe, der deutsche Unterricht am Obergymnasium und insbesondere in der VII. und VIII. Classe wurden eingehend besprochen. Die deutschen Aufsätze österreichischer Mittelschulen in der Unterrichtsabtheilung der Weltausstellung von 1873 boten Anlass zu einer übersichtlichen Charakteristik.

Für den Unterricht in Geschichte waren die Vorträge über die Methodik dieses Faches an Mittelschulen, die Stellung desselben an Unterrealschulen, die historischen Porträts in den

Digitized by Google

Gallerien, Archäologie und Kunstgeschichte an Mittelschulen und die Verwertung der Kunstsammlungen von mannigfacher Anregung. Bemerkenswert ist der Vereinsabend des 18. December 1869, an welchem Dr. Hannak den ersten Cyklus von Langl's Bildern zur Geschichte vorführte, jenem ausgezeichneten Lehrmittel, das seither von Wien aus sich fast die ganze gebildete Schulwelt eroberte.

Der Reichthum an Lehrmitteln, welche die neuere Zeit für den geographischen Unterricht herstellte, musste unseren Verein vielseitig beschäftigen.

Es wurde über Elementarunterricht in der mathematischen Geographie, über Schichtenkarten, über Methode des geographischen Unterrichtes, über eine verbesserte Armillarsphäre, über Picks und Schmidts Tellurien und andere Lehrmittel gesprochen.

Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht schließt den Kreis didaktischer Themen. Außer den Vorübungen zum schriftlichen Rechnen, der Bedeutung der descriptiven Geometrie für Mittelschulen und verschiedenen Methoden des geometrischen Unterrichtes kamen die Begrenzung und Vertheilung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes an Gymnasien, die Krystallographie als Anschauungsunterricht und Sekiras physikalische Wandtafeln zur Verhandlung.

IV.

Giengen die rein wissenschaftlichen Themen aus der stillen Studierstube hervor, führten die pädagogisch-didaktischen Debatten in die etwas lautere Schulstube, die aber doch nur ein engbegrenzter Raum ist, so that der Verein mit der Behandlung schulpolitischer Angelegenheiten einen kühnen Griff in das geschichtliche Leben der Staaten und Völker, erweiterte den Gedankenkreis der Berufsgenossen über die Grenzen der alltäglichen Arbeit und gab manche fruchtbare Anregung zur Neugestaltung des österreichischen Unterrichtswesens.

Wenn man den Verein auf diesem Boden thätig sieht, gewinnt man den Eindruck, als sei in Österreich neben Handels- und Gewerbekammern auch eine Unterrichtskammer erstanden, welche in allen großen Fachfragen ihr Gutachten in die Wagschale werfen darf.

Die schulpolitischen Verhandlungen des Vereines scheiden sich in solche, welche nur akademischer Natur sind, und andere, welche bestimmt waren, Bitten und Denkschriften anzuregen, welche an die hohe Regierung, die Vertretungskörper oder die Gemeindeverwaltung gerichtet wurden, um einen bestimmten praktischen Zweck zu erreichen.

Rein akademischer Natur waren die Vorträge über die technischen Schulen und die Realgymnasien in Bayern, über das System der Bifurcation im Mittelschulwesen, über das Unterrichtswesen in Frankreich und über des Philosophen Hartmann Mittelschule der Zukunft. Andere stehen in näherer Beziehung zu österreichischen Verhältnissen. So die Vorträge über die Landesschule in

Digitized by

Wien unter Maximilian I., die lateinischen Schulen und die Lehrerbildung unter Josef II., eine österreichische Schulreform vor 100 Jahren, der Vortrag über die deutschen Schulen in Wälschtirol. „Geschichte, System und Statistik der österreichischen Mittelschulen" war die Vorarbeit zu dem großen Artikel „Österreich" in Schmids Encyklopädie der Pädagogik.

Die Weltausstellung 1873 bot Stoff für den Vortrag über die Industrie im Dienste der österreichischen Schule; die Verhandlungen über polyglotte Mittelschulen und die Sprachenfrage in der Schule suchten dem in den Sechzigerjahren entbrannten Sprachenstreite seine pädagogisch-didaktischen Grenzen zu ziehen; das Verhältnis der Volksschule zur Mittelschule seit 1859, die Reform der Mittelschulen in Österreich und Ungarn, die Frage der Lehrerconferenzen und Schulsynoden wurden erörtert, um in der großen Bewegung, welche das österreichische Unterrichtswesen seither neu gestaltete, Stellung zu nehmen.

Der Vortrag über den Status der Lehrer des Deutschen an österreichischen Gymnasien brachte Aufschluss über den Zustand dieses Unterrichtszweiges; die monumentalen Neubauten des akademischen Gymnasiums und der Staatsrealschule in der Leopoldstadt fanden eingehende und freudige Würdigung.

Von praktischer Bedeutung war zunächst alles das, was der Verein im Interesse des Lehrstandes in Anregung brachte. Die Anschauungen und Grundsätze, welche der Verein über die Verleihung des Professortitels an Mittelschullehrer, über die Gleichstellung der Lehrer an Gymnasien und Realschulen bezüglich des Gehaltes, über Pensionsinstitute, die Versorgung der Witwen und Waisen des Lehrstandes, das Pensionsnormale und Gehaltsregulierung, sowie die Verhältnisse der Supplenten in Petitionen und Denkschriften niederlegte, fanden an maßgebender Stelle meist geneigte Würdigung.

Bedeutender noch in seiner Wirkung ist das Votum, das der Verein in allgemeinen Fragen der Schulpolitik abzugeben sich gedrängt fühlte oder berufen ward.

Schon die erste Denkschrift über die Verhältnisse der österreichischen Mittelschulen, welche 1861 vom Vereine beschlossen und 1862 dem Abgeordnetenhause übergeben wurde, war imstande, den Angriff des Abgeordneten Cupr auf den Organisationsentwurf wirkungslos zu machen. Die Petition an den niederösterreichischen Landtag um neu zu errichtende Mittelschulen wurde freundlich aufgenommen und bestimmte den Wiener Gemeinderath, zwei neue Gymnasien hochherzig auszustatten.

Die in Österreich ganz neue Institution der Realgymnasien wurde 1864 auf Antrag Czediks im Vereine „Mittelschule" zuerst empfohlen und der Lehrplan für dieselben durch den damaligen Ministerialsecretär Dr. Adolf Ficker ausgearbeitet.

In demselben Jahre gieng vom Vereine der Ruf aus nach einer Reform der Realschule im humanistischen Sinne, die später wirklich zur Durchführung kam. Im Jahre 1869 kam der

Digitized by Google

Verein in die Lage, sowohl den Entwurf des Volksschulgesetzes, als auch das dem niederösterreichischen Landtage vorgelegte Realschulgesetz durch besondere Comités durchberathen und seine Ansichten in Denkschriften aussprechen zu können.

In Würdigung des Interesses, das der Verein der Realschulangelegenheit zugewendet hatte, wurde derselbe 1870 vom Ministerium eingeladen, zu einer commissionellen Berathung eines neuen Lehrsystems für Realschulen zwei Vertreter zu entsenden.

Als die Regierung 1868 mit dem Plane umgieng, in Wien ein neues Staats-Gymnasium zu errichten, war es dem Vereine gestattet, sein Votum über die zweckmäßigste Situierung desselben abzugeben.

Im Jahre 1870 beschäftigte sich der Verein mit der Frage, ob die grundsätzlichen Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche im Gesetze vom 25. Mai 1868 mit den Einrichtungen österreichischer Mittelschulen im Einklange stehen, und legte dem Unterrichtsministerium in dieser Angelegenheit zwei Denkschriften vor.

Die Denkschrift und die Debatte des Vereines über die Nothwendigkeit von Vorbereitungsclassen an Mittelschulen führte zur versuchsweisen Einrichtung dieser Classen an einzelnen Gymnasien.

Den Höhepunkt erreichte die schulpolitische Thätigkeit des Vereines aber in den Jahren 1871 und 1872.

Vom Unterrichtsministerium aufgefordert, über den Entwurf des Gesetzes zur Feststellung der Grundzüge des Gymnasialwesens ein Gutachten abzugeben, beschäftigte sich der Verein vom December 1870 bis März 1872 in nicht weniger als 25 Sitzungen mit dieser Angelegenheit. — Für einzelne Fragen wurden Special-Ausschüsse gewählt, welche an die Vollversammlung berichteten. — Es ist zu bedauern, dass über die Verhandlungen des Jahres 1871 kein Bericht veröffentlicht wurde. Sie erregten so sehr die Aufmerksamkeit der maßgebenden Kreise, dass der damalige Herr Unterrichtsminister einer Sitzung persönlich beiwohnte. Den Wortlaut des vom Vereine durchberathenen Gesetzentwurfes und die Debatte über die letzten Paragraphe enthält der Jahresbericht von 1872.

Der Gesetzentwurf ist zwar nie als Ganzes ins Leben getreten, aber gar manches davon findet sich in späteren Verordnungen der Regierung wieder.

Seit dieser Zeit treten größere schulpolitische Aufgaben an den Verein nicht heran. — Nur die Ordnung der Schülerbibliotheken beschäftigte denselben seit 1876 durch einige Jahre. — Angeregt durch Baumanns Vortrag über die Einrichtung und Verwaltung der Schülerbibliotheken kam der Verein zu dem Entschlusse, einen Katalog empfehlenswerter Bücher zu verfassen und denselben der hohen Regierung vorzulegen.

Es wurde dieser Katalog zwar auf das Gutachten eines Einzelnen hin nicht genehmigt, aber neuestens wurde jeder einzelne

Digitized by Google

Lehrer dazu berufen, über die Zulassung nach seiner Überzeugung zu entscheiden, ohne auf die Ansicht anderer Rücksicht nehmen zu müssen.

Zum Schlusse sei noch jener pietätvollen Vorträge gedacht, welche dem Andenken verstorbener Vereinsmitglieder gewidmet zu werden pflegen. Das stille Wirken des Schulmannes bleibt von der Welt meist unbeachtet, und der Verein erfüllt eine Pflicht der Standesehre, wenn er um die Schule verdienten Männern Worte der Anerkennung in das Grab nachruft, ihren Preis der Mit- und Nachwelt verkündet.

Eine flüchtige Skizze ist es nur, was ich Ihnen, hochverehrte Versammlung, heute bieten konnte. Es ließe sich zum Preis des Vereines noch vieles und besseres sagen. Wer einmal die Geschichte des Vereines schreibt, wird einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens überhaupt liefern.

Doch glaube ich schon heute dargethan zu haben, dass ansehnliche geistige Kräfte im Vereine thätig waren und sind, und dass der Verein seine Aufgabe, im Interesse der österreichischen Schule zu wirken, stets hochgehalten hat.

Möge das Bewusstsein einer ehrenvollen Vergangenheit neue Kräfte für die Zukunft wecken, mögen alle rührigen Geister der „Mittelschule" jene Theilnahme zuwenden, welche sie in so hohem Grade verdient!

Mir aber, der ich an der Wiege des Vereines gesessen, sei es vergönnt, dem kräftig entwickelten Organismus für seine Zukunft ein herzliches Glückauf! zuzurufen.

Egger-Möllwald.

Ursprung der Idee einer ästhetischen Erziehung des Menschen.

Festvortrag, gehalten am 27. November 1886 im Vereine „Mittelschule" von **Karl Rieger.**

Hochansehnliche Versammlung!

Der heutige Tag gehört der Vergangenheit und entspricht durch den feierlichen Rückblick auf die Bildungs- und Entwickelungsgeschichte eines gesellschaftlichen Organismus der historischen Geistesrichtung unseres Zeitalters. Ich glaube daher im Sinne und im Geiste dieses Festtages zu handeln, wenn ich Sie bitte, noch weiter rückwärts die Blicke zu lenken und einen Augenblick dem XVIII. Jahrhundert, während welchem das Erziehungswesen seine wissenschaftliche Ausbildung erhielt, das Recht der Gegenwart einzuräumen.

Schon um die Mitte des vorigen Jahrhunderts fühlte die Gesellschaft bis in die untersten Schichten der Bevölkerung hinab

die Unhaltbarkeit ihres auf mittelalterlichen Rechtsanschauungen basierenden Zustandes. Aus dem dumpfen Bewusstsein allgemeiner Unsicherheit entwickelte sich das krankhafte Vorurtheil: die Ausartung der Gesellschaft für ein unvermeidliches Schicksal einer alternden Cultur anzusehen. Denn selbst Künste und Wissenschaften galten allgemein für ein bloßes Erschlaffungsmittel. Der Geist dieser Zeit schwankte eben zwischen banger Haltlosigkeit und verderblicher Selbstsucht. Bezeichnend für den schlaffen Zeitcharakter ist die Thatsache, dass von der Akademie zu Dijon der Preis für die Lösung ihrer Aufgabe: „Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten etwas beigetragen habe" Rousseau ertheilt wurde, der in seiner Schrift die Behauptung aufstellte, dass Künste und Wissenschaften die Sitten verschlechtert hätten.

Der falsche, jedoch leicht erklärliche Causalnexus zwischen Sittenverderbnis und Wissenschaften führte direct zur Negation des bestehenden Gesellschaftszustandes; ein Princip, das auch in Rousseaus Hauptwerke „*Emile ou de l'éducation*" zum Ausdruck kam. Seine Grundidee, dass alles, so auch der Mensch von Natur aus gut sei, und dass er, durch die Civilisation verdorben, wieder zur Natur zurückkehren müsse, um edel und glücklich zu werden, enthüllte zugleich den trägen Egoismus der Gefühlsweichlichkeit.

Und doch bestimmte Rousseaus merkwürdiges Streben ein feuriger Trieb nach Verbesserung, der durch die dabei entwickelte Kraft fester Überzeugungen und überwältigender Beredsamkeit hinreißen und durch die wirksame Sophistik aufregender Gefühlsüberschwenglichkeit selbst denkende Menschen verwirren musste. Allein ernste und gediegene Männer sahen hierin ebenso wie in den verwandten Ausschreitungen der andern Apostel der Glückseligkeitslehre nur das ungestüme und unberechtigte Begehren eines zügellosen Lebensgenusses und forderten für die entfesselten Leidenschaften eine Schranke, damit dem rastlosen Schwanken zwischen Verkehrtheit und Roheit ein Ende gemacht würde. Sie erkannten sofort die Nothwendigkeit einer sittlichen Zucht, weil die unbezwingliche Sehnsucht nach Glückseligkeit einem trägen Gemüthe entspringe, das um des Heiles der Gesellschaft willen angespannt werden müsse. Zugleich waren sie sich auch darüber klar, dass ein Bekämpfen oder Unterdrücken der Leidenschaften nicht das Mittel zur Verbesserung und Veredlung der Sitten sein könne. Denn mit den Leidenschaften wären auch die schlummernden Keime menschlicher Größe erstickt worden. Wer sich vor ihren Ausschreitungen sichern will, darf nicht ihre Energien aufheben, sondern muss ihre Art veredeln.

Darin waren wohl sehr viele einig; jedoch über die Mittel und Wege, die Bildung der menschlichen Gesellschaft zu fördern, giengen ihre Meinungen stark auseinander. Manche unter den denkenden Köpfen hegten auch die Überzeugung, dass nichts mehr als die Begeisterung den Menschen befähige, sich über das Gemeine zu erheben und die selbstsüchtigen Interessen an einen

Digitized by

höheren Zweck zu knüpfen. Allein auch diese trennte wieder der Gegensatz der Anschauungen über das Gebiet, auf welchem die Veredlung der Leidenschaften vorgenommen werden sollte. Politische und moralische Erziehungssysteme wurden aufgestellt; sie befriedigten schon darum nicht, weil sie an großer Unklarheit der Begriffe über Sitte und Bürgerpflicht litten, erregten überdies noch allgemein Bedenken, weil sie der Schwärmerei und dem Fanatismus Thür und Thor öffneten. Sie wurden von größeren Kreisen abgelehnt; man fürchtete allgemein, dass sie in den Tagen der Erschlaffung und des Verfalles nur großen Schaden und Verwirrung anrichten würden.

Die Aufgabe war also: ein Werkzeug der Bildung zu suchen, welches gleich der moralischen und politischen Cultur Enthusiasmus erzeugt, ohne die Gefahren der Schwärmerei oder des freveln Spieles mit den heiligsten Gefühlen heraufzubeschwören.

Die Aufgabe war den besten Männern einer Zeit gestellt, während welcher aus Mangel an Gelegenheit, in öffentlicher Thätigkeit zu wirken, sich die Überzeugung ausgebildet hatte, dass jeder schon auf das Große und Ganze wirkt, wenn er nur sich selbst veredelt. Die ruhige, stille Bildung der Seelenkräfte und des Enthusiasmus, welcher veredelt, doch nicht verführt, schien eine Erziehung des Menschen durch die Kunst zu verbürgen. Die Kunst begeistert, allein der ästhetische Enthusiasmus ist nicht gefährlich, weil ihm das beste Gegenmittel gegen alle Ausschweifungen, die Bildung des Geschmackes, zu danken ist [1]).

Die Lösung des Problemes der Erziehung des Menschen durch die Kunst wurde aber nicht, so nahe auch die Annahme liegt, auf dem Wege abstracter Speculation über die Wiedergeburt der Gesellschaft gefunden; sondern sowohl Schiller, mit dessen Namen die ästhetische Cultur eng verknüpft wird, wie Körner und auch die anderen aus dem Kreise, welcher durch die innige Liebe zu den höchsten ideellen Interessen geadelt ward, begannen mit den Untersuchungen über die Möglichkeit einer Veredlung des Menschen durch die Kunst erst in dem Augenblick, als in ganz anderem Zusammenhang das Schlagwort gegeben war. Überdies wurde diese Idee in eine förmliche Theorie und in eine principielle Lebensanschauung übersetzt, weil sie ebenso in dem Charakter der ganzen Zeit, wie in der individuellen Denkweise des Mannes wurzelte, der sie zum System ausgebildet hat. Gestatten Sie mir daher, dass ich Ihnen Schiller auf der Bildungsstufe zeige, die ihn empfänglich für eine solche Vorstellungsweise vorfand.

Es war die erste Zeit in Weimar. Wieland hatte den neuen Ankömmling auf die Griechen als die bewährten Vorbilder jedes Künstlers hingewiesen, von Herder hatte er erfahren, dass er das Wichtigste, was ihm fehlte, das Maß, gerade von den Griechen lernen könnte. Seine Schulbildung hatte ihn nicht in dieselben eingeführt und sein Wanderleben ihm bisher auch nicht Muße gelassen, sich in ihren Geist zu versenken; um so

Digitized by Google

ernster und fleißiger lernte er jetzt die Alten. Die erste poetische Arbeit in Weimar, „Die Götter Griechenlands", war zugleich die erste Frucht der neuen Studien. In dieser Elegie sprach Schiller — wie Hoffmeister[2]) treffend bemerkt — „seine heißeste Sehnsucht nach einer poetischen Betrachtung der Dinge aus, welche aus der Religion seiner Zeit verschwunden sei, die sich aber bei den Hellenen auf eine herrliche Weise ins Leben gebildet habe." Gegen den vermeintlichen Hymnus auf das Heidenthum erhob sich Fr. Leop. Graf zu Stolberg gleich nach seinem Erscheinen in einem Aufsatz „Gedanken über Herrn Schillers Gedicht: „Die Götter Griechenlands", und erklärte: „Ich mögte lieber der Gegenstand des allgemeinen Hohns sein, als nur ein solches Lied gemacht haben, wenn auch ein solches Lied mir den Ruhm des großen und lieben Homers zu geben vermögte."[3]) Schiller war empfindlich bewegt. Er hielt das Gedicht für das beste, was er in der letzten Zeit hervorgebracht hatte. Doch gab er den ersten Vorsatz, auf Stolbergs Fehdebrief zu antworten, auf, obgleich ihn Wieland[4]) ermunterte, „den platten Grafen Leopold für seine, selbst eines Dorfpfarrers im Lande Hadeln unwürdige Querelen ein wenig heimzuschicken". Was Schiller unterließ, führte Körner aus, freilich in der möglichst vornehmsten Form. Als rein sachliche Entgegnung auf Stolbergs persönlichen Angriff schrieb Körner den schönen Aufsatz: „Über die Freiheit des Dichters bei der Wahl seines Stoffes"[5]), worin er sich die Aufgabe stellte, die Begriffe über Zweck und Bestimmung der Kunst zu revidieren. Seine Untersuchung führte ihn zu dem bedeutenden Ergebnis: Durch ästhetischen Enthusiasmus ist die Kunst vor allem geeignet, den Charakter der Menschen zu veredeln.

Als dieser Aufsatz in Schillers Hände kam, war er mit der Ausarbeitung des Gedichtes „Die Künstler" beschäftigt. Seit October (1788) trug er den Stoff in sich und ließ ihn allmählich reifen. Am Vorabende seines Geburtstages las er das Gedicht in seiner ersten Fassung seinen Rudolstädter Freundinnen vor. Einen Monat darauf glaubte er bereits so weit vorgeschritten zu sein, dass er seine Vollendung binnen einer Woche in Aussicht stellte. Da erhielt er seines Freundes lichtvolle und durchdachte Auseinandersetzungen, und statt die unbedeutenden Lücken rasch zu ergänzen, begann er das Gedicht sorgsam umzuarbeiten und neu zu gestalten.[6])

Er selbst gestand später ein, dass er gerade das, was ihn antrieb, „die Künstler" zu schreiben, bei der Ausarbeitung des Gedichtes weggestrichen habe.[7]) Und was ihn im Herbste 1788 zu diesem Stoffe führte, ist unschwer zu errathen. Ich habe nur daran zu erinnern, dass Schiller auf die Stolbergsche Herausforderung zu antworten beabsichtigt hatte. Wohl sah er ganz davon ab, den Gegner mit den eigenen Waffen zu bekämpfen: aber nimmer gab er damit zugleich sein Recht auf, den arggeschmähten Cultus der Schönheit vor aller Welt zu vertheidigen. Die Beantwortung einer Frage hatte ihm der Fehdebrief besonders nahe gelegt: „Wenn

Digitized by Google

die Begeisterung den Dichter aus seinem Selbst herausreiße, ist es dann wirklich seine Bestimmung, bewusst und absichtlich die Wahrheit zu zeigen?" Freilich betraf die Frage nur eine Seite des Streitfalles, allein sie war ganz vorzüglich geeignet, den Empfindungen und Vorstellungsarten aus dem Innersten seines Wesens Ausdruck zu geben. Und bei der ihm eigenen Art, poetisch zu producieren, war darin Antrieb genug. Diese Thatsachen im Auge, bilden die nachweisbaren Spuren der ersten Fassung ungefähr folgenden Gedankengang: „Die Macht des Gesanges erhebt den Künstler in die schönere Welt, wo gereinigt von sterblichen Schwächen, der Geist in des Geistes Umarmungen sinkt. Dorthin führt er durch den Reiz veredelter Gestalten den Menschen, den Sinneslust und Sinnesschmerz zum Staube niederziehen. Darum hat er einzig heilig der Schönheit zu folgen, und er wird am Ende auch Wahrheit und Sittlichkeit, die er zu vernachlässigen schien, mit erreicht haben."[8])

Schiller hatte also fast denselben Gedanken poetisch gestaltet, den Körner in seinem Aufsatze aus der Begeisterung deduciert hatte: „Es gibt einen ästhetischen Gehalt, der von dem moralischen Werte abhängig ist." Nachdem Schiller einmal die von Körner empfangenen Anregungen, welche sich ganz in seine damalige Empfindungswelt einpassten, energisch erfasst hatte, konnte er ebenso wenig als dieser bei dem ersten Ergebnisse stehen bleiben: er musste über die Bestimmung des Dichters sinnen und dichten. Körner war in seinen Auseinandersetzungen viel weiter gegangen, hatte den Künstlerberuf viel tiefer erfasst. Meinte bisher Schiller in seinem Hymnus auf den Künstler: Die Macht der Begeisterung gewähre dem Dichter das Recht edler Kunstfreiheit, weil er, ohne es zu wissen und zu wollen, stets das richtige Ziel im sicheren Fluge erreiche; so trat ihm jetzt die Anschauung gegenüber: Die Macht der Begeisterung ist das große und erhabene Werkzeug des Künstlers und insbesondere des Dichters, womit er seine Bestimmung, die Menschen zu veredeln, durchführen kann und auch muss, weil es gerade das Verdienst der Dichtkunst ist, die Anschauung menschlicher Vortrefflichkeit zu vervielfältigen.

Tiefer, als es fürs erste den Anschein hat, musste die weitergehende Bestimmung der Kunst Schillers Seele berühren. Der Dichter des Weltstürmers Moor und Weltbürgers Posa träumte gern von großen Thaten; er kannte aus eigener Erfahrung das schmerzliche Gefühl, welches ihm aus dem bitteren Urtheil seines Freundes Huber „über moderne Größe" entgegenwehte:[9]) „dass mancher geboren, ein großer Mann zu werden, allen Plänen und Idealen entsagte, die seine Brust füllten, wie die kleinen Menschen um ihn her handelte und allenfalls — ein großer Dichter wurde". Bisher war ihm in seinem zertheilten Leben das Bewusstsein, als Künstler für einen Günstling der Natur zu gelten, der einzige beruhigende Trost. Jetzt hingegen erhielt er durch das Bewusstsein von der Größe und Würde des Dichterberufes

Digitized by Google

den langentbehrten Halt. Denn konnte er die Nothwendigkeit der Kunst für die Menschheit erweisen, dann war ihm eine weite Bahn eröffnet, und ein stolzes Ziel winkte ihm entgegen. Idee reihte sich an Idee. Selbst der Grundgedanke wurde neu. Nicht mehr das Recht edler Künstlerfreiheit ward vertheidigt. In dem Mittelpunkt des Ideenkreises standen die Frage: „Was ist das Leben des Menschen, wenn ihr ihm nehmet, was die Kunst ihm gegeben hat?“ und die Antwort: Ein ewiger aufgedeckter Anblick der Zerstörung; denn wenn man aus unserem Leben herausnimmt, was der Schönheit dient, so bleibt nur das Bedürfnis. Der bildende Wert der Kunst trat immer mehr hervor. Zur Hauptidee des Ganzen wurde: „Die Verhüllung der Wahrheit und Sittlichkeit in der Schönheit.“ Das neugestaltete Gedicht war, soweit die am 12. Jänner 1789 von Körner mitgetheilte zweite Redaction bloßgelegt werden kann, eine Allegorie des Künstlerberufes.

Auch diese zweite Fassung genügte Schiller nicht. Der mit Enthusiasmus erfasste Gedanke war ihm noch nicht genug philosophisch vertieft, noch nicht hinreichend poetisch gestaltet. Da förderten die weitere Entwickelung des Gedichtes die ästhetische Schrift „Über die bildende Nachahmung des Schönen“ von Karl Philipp Moritz und der künstlerische Rath Wielands.

Von dem höchst originellen Kunstenthusiasten Moritz, dessen ganze Existenz auf seinen Schönheitsgefühlen ruhte, lernte er das Anschauen der Schönheit als eines für sich bestehenden Ganzen. Wohl giengen die Ideen beider Männer stark auseinander, aber öfteres Nachdenken und Sprechen über Kunst und Schönheit entwickelten vielerlei bei Schiller, was auf die Künstler besonders einen glücklichen Einfluss hatte.[10]) Wieland, der reife Künstler, lehrte ihn den Rang der Kunst in der Cultur der Menschheit würdigen, den er über Körners Anregungen vorübergehend aus den Augen verloren hatte. Denn durch sie war ihm die Kunst zur zeitweiligen Erzieherin der Menschheit zur Sittlichkeit, also zu einem wirksamen Werkzeug moralischer Cultur geworden; in diesem Geiste hatte er auch am 22. Jänner 1789 an Körner geschrieben: „Warum soll es nicht passen, dass die Künstlererscheinung in der moralischen Welt mit dem Lenz verglichen wird? Es gibt kein wahreres Bild. Kunst ist nicht die Bestimmung des Menschen, sondern die Blüte einer höheren Frucht.“ [11])

Wieland leitete ihn zur Ansicht zurück, dass die wissenschaftliche Cultur der Kunst diene, und dass sich ein wissenschaftliches Ganzes nur in dem Falle über ein Ganzes der Kunst erhebe, wenn es selbst ein Kunstwerk werde. Schiller fand diese Idee an sich wichtig und für sein Gedicht vollends wahr. Erst auf diese Anregungen hin hob er darin den Gedanken hervor, dass die Kunst ebensowohl die wissenschaftliche und sittliche Cultur vorbereitet habe, wie sie ihr Ziel sei. Denn obgleich der Forscher und der Denker sich vorschnell schon in den Besitz der Krone gesetzt und dem Künstler den Platz unter sich angewiesen: so sei doch erst die Vollendung des Menschen da, wenn sich

Digitized by Google

wissenschaftliche und sittliche Cultur wieder in die Schönheit auflöse.[12])

Als endlich im März 1789 im „Teutschen Merkur" „die Künstler" erschienen waren, fühlte Schiller trotz der unverkennbaren Freude über den Wert des gelungenen Gedichtes doch keine volle Befriedigung. Zwar ließ er sich durch Wielands Urtheil, der darin kein Gedicht, sondern philosophische Poesie in der Art wie Youngs Nächte erkennen wollte, nicht im geringsten beirren; und mit Recht. Denn wenn er auch durch die Wendung des Grundgedankens, dass die Kunst eine bildende Aufgabe habe und durch sie für das Menschengeschlecht unentbehrlich sei, sowie durch den Versuch, die Idee des Gedichtes zu beweisen, die Allegorie vom Künstlerberufe zu einem philosophischen Lehrgedicht ausgeführt hatte, so blieb er doch in der Sphäre des Künstlers, weil er nicht mittelbar lehrte, sondern seine Begeisterung für den großen Künstlerberuf unmittelbar mittheilte.

Dennoch konnte er sich einen bedeutenden Widerspruch in seiner Dichtung nicht verhehlen, wenn er sich auch des Grundes der Disharmonie nicht bewusst wurde. Dieser lag ebenso in der Art der Entstehung des Gedichtes, wie in der Natur Schillers. Die älteren Bestandtheile des Gedichtes die aus dem Einfluss der Anschauungen Körners hervorgegangen waren, stellten der Kunst eine moralische Aufgabe: die Erziehung des Menschen durch die Kunst zur Sittlichkeit; die Ideen, welche durch Wielands Anregung in dem Gedichte entwickelt wurden, entsprachen einer ästhetischen Aufgabe: der Vollendung des menschlichen Lebens durch die Kunst. Schillers philosophisches Denken wurzelte in dem moralischen Anschauungskreis; Schillers Künstlernatur schränkte die moralischen Forderungen aus ästhetischen Gründen wieder ein. Der Widerspruch, einmal empfunden, drängte zur Entscheidung.

„Von Schönheit oder Kunstgefühl sich regieren lassen, ist ja nichts anderes, als den Hang haben, alles ganz zu machen, alles zur Vollendung zu bringen", hatte er am 30. März 1789 an Körner geschrieben.[13]) Er fühlte vor allem das Bedürfnis, seinen Begriff von der idealen Aufgabe der Kunst an einem schlagenden Beispiel zu erweisen. Dazu wählte er Bürgers Gedichte, deren Anzeige er für die Literatur-Zeitung übernahm. Selbst in einem gewaltigen Umbildungsprocess begriffen, wurde er hart gegen den Dichter, welcher versäumt hatte, Kraft der Darstellung mit Reife der Bildung zu verbinden. Erfüllt von der Überzeugung, dass es die Aufgabe des Dichters wäre, das Zeitalter zu bilden, wies er Bürger eine untergeordnete Stelle an, hob aber den Künstlerberuf zu einer idealen Höhe empor. Er erwartete von der Kunst die Vollendung menschlicher Bildung. „Bei der Vereinzelung und getrennten Wirksamkeit unserer Geisteskräfte, die der erweiterte Kreis des Wissens und die Absonderung der Berufsgeschäfte nothwendig macht, ist es die Dichtkunst allein, welche die getrennten Kräfte der Seele wieder in Vereinigung bringt, welche

Digitized by Google

Kopf und Herz, Scharfsinn und Witz, Vernunft und Einbildungskraft in harmonischem Bunde beschäftigt, welche gleichsam den ganzen Menschen in uns wiederherstellt.“ [14])

Die ästhetische Frage trat in den Mittelpunkt des Briefwechsels zwischen Schiller und Körner; sie erkannten ihre nächste Aufgabe, die große und volle Tragweite der neuen Anschauungsweise zu ermessen und sich darnach zu bilden, sich selbst zu veredeln und sich zur reinsten Menschheit zu läutern. Wie sie aber über das Ziel ihrer Bestrebungen sich klar zu werden suchten, mussten sie entdecken, dass die Grundlage einer Ästhetik, auf der sie bauen konnten, noch fehle. Wohl hatte Lessing unwiderleglich erwiesen, dass die Schönheit des Künstlers erste und letzte Absicht sein müsse, allein auch er hatte unterlassen, die Schönheit zu definieren. Was aber Baumgarten, Sulzer, Mendelssohn, Home, Engel, Burke und Moritz für die Analyse des Schönen gethan hatten, waren einzelne wichtige Erörterungen, traf aber nicht den Kern der Sache, denn ihre Begriffsbestimmungen waren weder scharf noch anschaulich. Wenn die Theoretiker das Wesen des Schönen in einer inneren Vollkommenheit und Zweckmäßigkeit erblickten, die nur dunkel erkannt werde, so konnte weder der Dichter noch der Philosoph ihre veredelnde Wirkung überzeugend erweisen. Die hohe Anschauung vom Dichterberufe blieb subjectives Gefühl, dem die allgemeine Mittheilbarkeit mangelte.

Schiller war in diesem Augenblick reif, Kants Kritik der Urtheilskraft, die 1790 erschien, in sich aufzunehmen. Körner und Reinhold wussten ihn auf die kritische Philosophie vorzubereiten, Kants teleologische Geschichtsbetrachtung hatte er appercipiert; die daraus hervorgegangene Idee einer Entwickelung der Menschheit nach einer aufsteigenden Stufenfolge war schon den Künstlern unterlegt. [15]) Nur die historischen Studien hielten ihn bisher vom eingehenden Studium der Ästhetik ab. Wie die Zeit dazu gekommen war, stand der Entschluss auch unwiderruflich fest, sich ernstlich mit ihr zu beschäftigen. Die Kritik der Urtheilskraft kam seinem Bedürfnis entgegen.

Kant trennte die Kunst vom Bedürfnis des Vergnügens und vom Nutzen, setzte das Wesentliche der Kunst in die Form, brachte die schönen Künste mit moralischen Ideen in Verbindung, wies nach, dass sie ohne diesen Zusammenhang nur Zerstreuungsmittel wären, betrachtete die Schönheit als Symbol der Sittlichkeit, nannte die schönen Künste die Versinnlichung sittlicher Ideen und hielt die Verfeinerung des Geschmackes für ein wirksames Mittel der Entwickelung des menschlichen Geschlechtes.

Schiller lernte die sein Inneres erfüllende Überzeugung, dass die Kunst den Menschen zu erziehen habe, erst begründen, seit er den Ausspruch Kants in der Dialektik der ästhetischen Urtheilskraft kannte: „Der Geschmack macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich, indem er die Einbildungskraft auch in ihrer Freiheit als zweckmäßig für den

Digitized by Google

Verstand bestimmbar vorstellt und sogar an Gegenständen der Sinne auch ohne Sinnenreiz ein freies Wohlgefallen zu finden lehrt.“ [16])

Kants Sätze entfesselten in Schiller einen Sturm von Ideen; die Ausbildung seines Systemes erblickte er in das Reich der Möglichkeit gebracht, und klarer wurden ihm die Wege zum erhabenen Ziele seines Künstlerberufes.

Die von Michaelis mitgetheilten Fragmente aus den ästhetischen Vorlesungen vom Winterhalbjahre 1792/1793, ein vom Herausgeber nachgeschriebenes Collegienheft, [17]) geben das klarste Bild von dem Einflusse Kants auf die ästhetischen Schriften Schillers. Die Vorlesungen waren die Quelle seiner sämmtlicher philosophischen Abhandlungen; die erhaltenen Bruchstücke zeigen deutlich den Aufbau der Ästhetik auf den Grundsätzen der Kritik der Urtheilskraft. Schiller hatte die Unzulänglichkeit der psychologisch-empirischen Regeln und der nach vorhandenen Mustern ängstlich gebildeten Theorie ermessen gelernt, aber auch den Weg gefunden, um den Wert und Einfluss des Geschmackes auf die Erziehung des Menschen theoretisch nachzuweisen. Doch je mehr er sich in das System vertiefte, desto mehr musste ihn die Härte des kategorischen Imperativs verletzen, welche auch der veredelten Natur keinen Einfluss auf die Willensbestimmung einräumte. Das ästhetische Gefühl des Künstlers vertrat gegenüber dem kritischen Subjectivismus das Recht schöner Sittlichkeit und suchte Unterstützung bei den Sensualisten Burke und Moriz und bei den Empirikern Aristoteles, Lessing und Winkelmann. Sein Streben galt einer selbständigen Einsicht in das Wesen der Kunst. Über Kant hinausgehend, prüfte er die objectiven Bedingungen der Schönheit und leitete aus der Analogie des Schönen mit der sittlichen Freiheit ein objectives Princip des Geschmackes ab, welches er in dem Satze formulierte: „Schönheit ist Freiheit in der Erscheinung“. Als Freiheit in der Erscheinung ist die Schönheit Bestimmung durch reine Natur. Die Kunst, welche „die Existenz aus bloßer Form“ darstellt, hat daher den ihr eigenthümlichen Vorzug, dass sie unmittelbar leistet, was alle übrigen Thätigkeiten des Geistes nur mittelbar erreichen. Die Kunst kann zwar nicht durch Darstellung eines sittlichen Ideales den sinnlichen Menschen vernünftig machen, sie ist auch nicht imstande, eine moralische Aufgabe zu lösen oder auch nur unmittelbar lösen zu helfen, allein sie vermag den Menschen ästhetisch zu machen, d. h. die Totalität der menschlichen Natur in dem Individuum herzustellen. Alles Folgerungen aus dem objectiven Princip des Geschmackes. Denn ist die Schönheit die wirkliche und objective Einheit des Natürlichen und Sittlichen, dann hat selbstverständlich die Kunst im Schönen und Erhabenen die zweckmäßigsten Werkzeuge, um die wirkliche Harmonie des Sinnlichen und Vernünftigen in der Menschennatur hervorzubringen; sie allein vermag durch die Form die beiden Grundkräfte der Menschennatur, Sinnlichkeit und Vernunft, wechselseitig zu be-

Digitized by Google

schränken und den Menschen zu einem in sich selbst vollendeten Ganzen zu gestalten.

Schillers Beweisführung für den Satz, dass die Schönheit der Weg zur Freiheit sei, entsprach dem Bedürfnisse seiner Zeit vollständig und beanspruchte mit Recht Allgemeingiltigkeit. Denn ist die sittliche Freiheit der Endzweck des Menschen, dann ist die Erziehung, die gesucht wurde, die ästhetische: die Menschen müssen erst ästhetisch sein, ehe sie moralisch werden können. Weist die ästhetische Erziehung des Menschen den Weg von der Natur zur Freiheit und ergibt die Analyse ihres Wesens folgerichtig, dass die Kunst wirklich unmittelbar, nicht als Dienerin der Moral den Menschen sittlich macht, dann handelt — und das war Schillers letzter Schluss — der ästhetisch vollendete Mensch bereits seiner Natur nach, wie das Gesetz befiehlt.

Die zur allgemeinen Theorie ausgeweitete Idee war unter dem Beistande des feinsinnigen Wilhelm v. Humboldt und des warmfühlenden Fichte zur Vollendung gediehen, getragen von der Überzeugung, dass der ästhetische Staat die nothwendige Mittelstufe bilde zwischen dem Naturstaate, der in Auflösung begriffen wäre, und zwischen dem „verfrühten" Vernunftstaat der französischen Constituante. Als Schiller an die Darstellung des Einflusses der Kunst auf die Erziehung des Menschen herantrat, hegte er wirklich große Hoffnungen von der ästhetischen Bildung für die Lösung des politischen Problems seiner Zeit. Die Ausartung der französischen Revolution hatte das Zerrbild politischen Treibens unter erschlafften und rohen Volksclassen aufgerollt; um so dringender und allgemeiner machte sich das Bedürfnis nach politischer Verbesserung durch Veredlung des Charakters geltend. Sollte diesem Erfordernis nicht gerade die Kunst dienen können, welche unabhängig vom Staate bei aller Verderbnis rein und lauter bleibt?[18])

Als er 1795, also zwei Jahre später, den Begriff des ästhetischen Staates entwickelt hatte, in dem alles, auch das dienende Werkzeug, ein freier Bürger ist, da musste er sich wirklich fragen: „Existiert aber auch ein solcher Staat des schönen Scheins, und wo ist er zu finden?" — und konnte sich nur die Antwort in mannhafter Resignation geben: „Dem Bedürfnis nach existiert er in jeder feingestimmten Seele, der That nach möchte man ihn wohl nur .... in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo ... eigene schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltsten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nöthig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmuth zu zeigen." [19])

Hatte demnach die ästhetische Erziehung nur für einen kleinen Kreis, nur für Menschen, denen durch die Gunst des Glücks der Kampf ums Dasein erleichtert war, die volle praktische Bedeutung, so konnte Schiller, den die Lösung des Problems von der Philosophie zur Poesie geleitet hatte, mit dem Erfolge seiner

Digitized by

Theorie zufrieden sein, weil er dem Erfordernis der Edelsten seiner Zeit gerecht wurde. — —

Welchen Wert hat aber — so lautet wohl Ihre berechtigte Frage an mich — diese kurze Geschichte einer Idee für den heutigen Festtag des Vereines Mittelschule. Lassen Sie mir — so bitte ich Sie — den schönen Glauben, dass sie ein Wahrzeichen unseres Vereines für die Zukunft sein werde. Das geistige Heil der heranwachsenden Generation ist das Kleinod der Lehrerwelt, aus ihr geht unser Verein hervor; der Schule widmet er seine Kräfte. Wie die Mittelschule weniger zur Vermittelung des Wissens, als zur Bildung der Seele vorhanden ist, so kommt es bei Erziehung in der Schule weniger auf Orientierung in den sittlichen Gesetzen an, als auf die Gesetzeserfüllung durch die richtige Empfindung. Im ersten Falle könnte die Schule nur Erfahrungen bieten, die höchstens den gutgearteten Schüler vor Irrthümern wahren würden, die andern vor ihm verderblich wurden; allein fraglich bliebe, ob es der Erziehungskunst gelingen dürfte, ihm die Kraft zu geben, seinem Gemüth jederzeit einen sieghaften Schwung zu verleihen. Verstehen es aber die Lehrer, die bildsame Seele eines Jünglings für das Schöne und Gute zu begeistern, so dass die veredelte Natur nur will, was sie soll, und was sie soll, auch wirklich immer will, dann haben sie ihre Aufgabe vollkommen gelöst und können beruhigt den Zögling ins Leben treten sehen, der auch in den schwierigsten Verhältnissen stets sich selbst treu bleiben wird.

Freilich ist ein solcher Erfolg ein Ideal, aber ein Ideal, das die Schule und alle mit ihr verbündeten Organe nie aus dem Auge verlieren dürfen. Vollkommenheit ist dem Menschen unerreichbar, das Streben darnach, die Vervollkommnung, seine Bestimmung. Glückt es dem Verein, die Wege zu dem erhabenen Ziele zu ebnen, so dass die Besten unter uns sie betreten und sie den Besten unter ihren Schülern weisen können, auf dass sie sich stetig dem Ziele ihrer Bestimmung nähern, dann darf nach weitern fünfundzwanzig Jahren ein Festredner dem Vereine die Worte Schillers zurufen:

„Wer den Besten seiner Zeit genug
Gethan, der hat gelebt für alle Zeiten."

Anmerkungen.

Zur sachlichen Beurtheilung für den wissenschaftlich prüfenden Leser des knapp gehaltenen, durch den besonderen Zweck geformten Vortrages möge hier gestattet sein, die stoffliche Unterlage des Gedankenganges aufzudecken.

[1]) vgl. Christian Gottfried Körners gesammelte Schriften, herausgegeben von Adolf Stern. Leipzig 1881, S. 72.

[2]) Schillers Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange. Stuttgart 1838, 2, 84

[3]) Braun, Schiller und Goethe im Urtheile ihrer Zeitgenossen. Erste Abtheilung Schiller. 1, 213. Stolbergs Kritik erschien: Deutsches Museum, Leipzig 1788, August, pag. 97—105.

[4]) vgl. Wielands Brief an Schiller vom 15. September 1788.

[5]) Nur aus einer brieflichen Mittheilung Körners an Schiller vom 12. December 1788 (I, 386) ist der Zusammenhang des Körner'schen Aufsatzes

mit dem Stolberg'schen Gedanken über Schillers Gedicht: „Die Götter Griechenlands" bekannt. Gewiss niemand dächte wohl bei der ruhigen Bemerkung [Körners Schriften, S. 69]: „Denn sie können oft durch nichts mit einem Kunstwerke ausgesöhnt werden, in welchem sie irgend ein Verstoß gegen Wahrheit oder Moralität beleidigt hat." unmittelbar an Stolbergs leidenschaftliche Kritik der Elegie Schillers, und sicherlich hat auch kein Zeitgenosse, als Körners Aufsatz in Schillers „Thalia" (Sechstes Heft [1789] 59—71, gegenwärtig a. a. O. 67—76) erschien, an die causale Verbindung der beiden Producte gedacht.

[6]) Die Einwirkung des Körner'schen Aufsatzes auf den Ideengehalt der werdenden Dichtung hat meines Wissens bisher noch niemand bemerkt, doch wird sie kaum in Abrede zu stellen sein. Ich will weniger Gewicht auf das aus dem Briefwechsel Schillers mit Körner ersichtliche zeitliche Zusammentreffen der Überarbeitung des Gedichtes mit dem Empfang des Aufsatzes legen, als auf die Gemeinsamkeit der Ideen im Gedichte und im Aufsatze; die Priorität der Gedanken wird Körner nicht abgesprochen werden können. Dass Schiller nicht ausdrücklich den Einfluss des Aufsatzes auf seine Dichtung bekennt, ist durch den dem Dichter unbewussten Process der Neubildung des Ideenganges hinlänglich erklärt.

[7]) In dem Briefe an Körner vom 25. Mai 1794 (II, 310).

[8]) Die in dem Briefe Schillers an Lotte vom 22. November 1788 (Schiller und Lotte, I, 130) mitgetheilten Verse, welche aber vor dem Drucke gestrichen wurden, bezeugen, dass Schiller in der ersten Fassung dem Zustande der Begeisterung des Künstlers einen schwungvollen Ausdruck gab. Mit dem darin ausgesprochenen Gedanken können leicht die anderen Reste der ersten Redaction verknüpft werden. Derselben gehörten an: Bild und Gedanke zu Beginn des später gedichteten Hymnus „Die Macht des Gesanges" (vgl. Körner an Schiller am 2. September 1795, III, 283), dann die an Körner am 25 December 1788 (I, 397) in der Antwort auf den empfangenen Aufsatz herangezogene Stelle, die dem dritten Brief an den Prinzen von Augustenburg angeschlossene, ganz im Rhythmus der „Götter Griechenlands" gedichtete Strophe, die Schiller, da sie einer anderen später geopfert wurde, als Ruine dort der Vergessenheit entreißen wollte, und endlich die dem zweiten Briefe an den Prinzen eingefügten Verse, die sich durch Ton und Rhythmus als ursprünglicher Bestandtheil des Gedichtes legitimieren. Schon diese wenigen Spuren geben ein ungefähres Bild des ursprünglichen Gedichtes.

[9]) vgl. „Thalia", zweites Heft, S. 11.

[10]) vgl. Schiller und Lotte, I, 225.

[11]) II, 14.

[12]) vgl. Brief Schillers an Körner vom 9. Februar 1789 (II, 26 f.). — Die Einschiebungen der einzelnen Redactionen lassen sich bei näherer Untersuchung mit Sicherheit bestimmen. Nach dem Briefe vom 9. Februar sind v. 1—12, 13—33 und 383—442 erst Anfang Februar auf Wielands Anregung hin gedichtet. Zwischen dem 9. und 12. Februar that Schiller, abermals durch Wieland veranlasst, vierzehn neue Strophen hinzu (Schiller und Lotte, I, 226), deren Inhalt nach Schillers Mittheilung an Körner (den 25. Februar 1789, II, 37) durch einige Ideen über den Ursprung und den Fortgang der Kunst selbst und über die Art, wie sich aus der Kunst die übrige wissenschaftliche Bildung entwickelt hat, gegeben war. Körners Bezeichnung der ihm in dem gedruckten Gedichte dunkel erscheinenden Stellen (an Schiller den 19. März 1789, II, 67) ergeben, dass V. 157—160, 178, 220—236, 237—238, 252—253, 263—264 den vierzehn neuen Strophen angehören. Diese Verse bilden einen integrierenden Bestandtheil des ganzen Abschnittes von V. 91—328. Derselbe umfasst im Drucke sechzehn Strophen. Von diesen Absätzen sind die Verse 210—219 abzuziehen, weil sie durch Körners Brief an Schiller vom 16. Jänner 1789 (II, 9) für die ältere Fassung verbürgt sind. V. 316—328 sind auch dieser Redaction zuzurechnen: erstlich schließen sie sich gut an V. 219 an, ferner fehlt nach V. 328 der Gegenreim zu „umfangen", was auf eine Tilgung mehrerer Verse schließen lässt, die durch die Zusatzstrophen überflüssig geworden waren, endlich stehen sie in enger Beziehung zu den folgenden Absätzen, welche unzweifelhafte Bestandtheile der zweiten Fassung des Ge-

Digitized by Google

dichtes sind. Die vierzehn neuen Strophen werden durch die Verse 91—102, 103—115, 116—138, 139—150, 151—164, 165—178, 179—196, 197—209, 220—236, 237—253, 254—265, 266—273, 274—287, 288—315 gebildet. Der Inhalt der eingeschalteten „Kette neuer Strophen" bietet wirklich, was Schiller an Körner (II, 37) schrieb: „Ich habe über den Ursprung und Fortgang der Kunst selbst einige Ideen hazardiert und habe alsdann die Art, wie sich aus der Kunst die übrige wissenschaftliche und sittliche Bildung entwickelt hat, mit einigen Pinselstrichen angegeben." Die Anzahl der Verse (205) stimmt mit Schillers Bemerkung a. a. O., dass er über 200 neue Verse hinzugefügt hat, vollkommen überein. Was Körner im Jänner gelesen hatte, war abgesehen von dem später unterdrückten Eingang, V. 34—41, 42—53, 54—65, 66—77, 78—90, 210—219, 316—328, denen wahrscheinlich noch einige Verse folgten; 329—350, die (vgl. II, 15) stark verändert wurden, 351—362, 363—382, 443—449, 450—457, 458—481 von 481 Versen nur 183, d. i. etwas mehr als ein Drittel des gedruckten Gedichtes, ganz entsprechend der Bemerkung Schillers (II, 35) über das vollendete Gedicht: „Es ist freilich voluminöser geworden, denn es beträgt dreimal so viel, als Du gelesen hast."

[13]) II, 74.

[14]) Schillers sämmtliche Schriften 6, 315.

[15]) Ueberweg, Schiller als Historiker und Philosoph, Leipzig 1884, S. 148.

[16]) Kritik der Urtheilskraft, 1 Aufl., S. 257.

[17]) Schillers s. Schr. 10, 41—62.

[18]) Briefe von Schiller an Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg über ästhetische Erziehung. In ihrem ungedruckten Urtexte herausgegeben von A. L. J. Michelsen, Berlin 1876, S. 76.

[19]) Schillers s. Schr. 10, 384.

Die Parenthese bei den attischen Rednern.

(Von Antiphon bis Demosthenes.)

Vortrag, gehalten am 15. Januar 1887 von **Ludwig Egger.**

Die Theorie der Alten sowohl als der Neuen beschränkt sich darauf, als Regel aufzustellen, dass die Parenthese mit Vorsicht zu gebrauchen sei und deren Umfang nicht zu groß sein dürfe. Vor allem aber pflegt sie vor dem Gebrauche derselben besonders in ohnehin schon complicierten Perioden zu warnen.

Durch die Abhandlung Roschatts, der die Richtigkeit dieser Theorie an Cicero prüfte, angeregt, habe ich meinerseits die attischen Redner als Probierstein mit ihr in Verbindung gebracht und lege Ihnen das Resultat meiner Untersuchung zunächst in dieser Hinsicht, freilich nur in übersichtlicher Weise, vor.

I. Häufigkeit der Parenthesen.

I. Antiphon:	auf	297	Paragraphe	30	Parenthesen.
II. Andokides:	„	219	„	20	„
III. Lysias:	„	718	„	27	„
IV. Isokrates:	„	1962	„	70	„
V. Isaios:	„	494	„	22	„
VI. Demosthenes:	„	2508	„	241	„

Digitized by Google

daher:

Antiphon:	circa	10	Percent,
Andokides:	„	9	„
Lysias:	„	$3^3/_4$	„
Isokrates:	„	$3^4/_7$	„
Isaios:	„	$4^1/_2$	„
Demosthenes:	„	$9^3/_5$	„

Demosthenes von I. bis IX. mit Ausschluss der VII. R.

I.	Rede:	28	Paragraphe,	3	Parenthesen,
II.	„	31	„	3	„
III.	„	36	„	5	„
IV.	„	51	„	5	„
V.	„	25	„	4	„
VI.	„	37	„	2	„
VIII.	„	77	„	14	„
IX.	„	76	„	8	„

Summe: 361 Paragraphe, 44 Parenthesen.
Durchschnitt: auf 12 Percent fehlt nur wenig.

XVIII. und XIX. Rede.

XVIII.:	292	Paragraphe,	32	Parenthesen.
XIX.:	343	„	30	„

Summe: 635 Paragraphe, 62 Parenthesen.
Durchschnitt: circa $9^3/_{13}$ Percent.

LIV. κατὰ Κόνωνος αἰκίας.

Auf 44 Paragraphe 4 Parenthesen, also $9^1/_{11}$ Percent.

In der XIX. Rede folgen die Parenthesen, nach den Paragraphen bezeichnet folgendermaßen aufeinander:

Paragraph **18.** — **19.** — 34. — **44.** — **45.** — 50. — **96.** — **98.** — 113. — 150. — 152. — 158. — 159. — 167. — 183. — 195. — **220.** — **222.** — **224.** — **225.** — **227.** — 231. — 237. — **260.** — **261.** — 264. — 285. — 301. — 333. — 339.

Es folgen also an fünf Orten die Parenthesen unmittelbar oder fast unmittelbar aufeinander.

II. In welchen Sätzen kommen Parenthesen vor?

Antiphon. Innerhalb von Hauptsätzen finde ich nur **2** Parenthesen; keine in Nebensätzen.

Die überwiegende Mehrzahl der Parenthesen drängt sich in die Fugen, die Haupt- und Nebensatz und andererseits die verschiedenen Combinationen von Satzgefügen und Satzverbindungen lassen, welch letztere Spielart ich Zwischenbegründung mir zu nennen erlaube.

Solcher Zwischenbegründungen finden sich ungefähr **17**. Die steife Periode des Antiphon zeigt (was sich weniger häufig auch bei den anderen griechischen Rednern findet) eine ganz besondere Vorliebe, einen Gedanken in zwei Theile zu zergliedern und den

Digitized by Google

ersten zu begründen. Eine solche Zwischenbegründung ist aber häufig als Parenthese zu betrachten.

Die Häufigkeit solcher parenthetischer Zwischenbegründungen macht demnach eine Eigenthümlichkeit der Antiphonteischen Gebrauchsweise der Parenthese aus.

Auch bei Andokides kann man von in Nebensätzen stehenden Parenthesen füglich nicht sprechen, wenn man nicht I. 112. — 114. hieher rechnen will.

Unter den **27** Parenthesen des Lysias können etwa **2**, nämlich XII. 16. (2.) und XVI. 21. als innerhalb eines Nebensatzes stehend angenommen werden. Innerhalb des festen Gefüges eines Hauptsatzes findet sich bei ihm keine, sondern nur nach appositiven oder absoluten Participien.

Eine Eigenthümlichkeit des Lysias scheint die Parenthesensetzung unmittelbar nach einem Vocativ: I. 9. — XII. 74. — XXI. 23. — XXXII. 21.

Bei Isokrates ergeben sich auf ungefähr 70 Stellen 5 Parenthesen innerhalb der Nebensatzglieder, 25 solche innerhalb des gegliederten oder ungegliederten Hauptsatzes.

Von des Isaios 22 Parenthesen stehen im Nebensatze **3** (III. 9. — V. 21. — XI. 9.).

Bei Demosthenes findet sich die Parenthese in Nebensätzen mannigfacher Art, indem Aussage-, Causal-, Bedingungs-, Temporal-, Relativ- und Folgesätze mit Parenthesen ausgestattet werden.

Auch bei ihm aber sind, wie bei den früheren, dies Nebensätze ersten Grades.

Beispiele: IV. 18. — XVIII. 261. — XXXIX. 12. — XXXIX. 14. — LVII. 60. — 64.

Demnach kann ein steigender Gebrauch der Parenthese im Nebensatze constatiert werden. Innerhalb des festen Gefüges eines Hauptsatzes finden sich bei Isokrates 7 Stellen, bei Isaios 5 Stellen, bei Demosthenes etwa 30 Stellen, respective circa 10, 25, 12·5 Percent.

III. Welche Sätze sind die Parenthesen selbst, und von welchem Umfange sind sie?

Bei Antiphon sind mehr als die Hälfte der Sätze in Parenthesenform einfache: umfangreichere Einschiebungen höchstens fünf.

Vergleicht man III. γ. 10 τέθνηκε γάρ mit VI. 45., wo im Anschlusse an das Wort βουλευτήρων eine Schilderung der Thätigkeit des Redners in der Parenthese gegeben wird, so hat man die äußersten Umfangsgrenzen der Antiphonteischen Parenthese. In der That bewirkt nun die letztere Parenthese ein Anakoluth, indem zwar dieselbe Construction wieder aufgenommen wird, aber so, dass der Redner das Subject wiederholt und andere Participien eintreten lässt.

Digitized by Google

Sonst zeigt sich in dem steifen Aufbaue der Antiphonteischen Periode keinerlei Anakoluthie, da Fälle wie V. 46., wo der Hauptgedanke mit οὖν, V. 4 mit δέ, I. 11 mit δή wieder aufgenommen wird, als solche nicht betrachtet werden dürfen.

So ist es bei Antiphon einzig die Stelle VI. 45., wo der ebenmäßige Gang der Rede schwerfällig unterbrochen wird.

Ganz anders verhält es sich mit Andokides. Wie Antiphon steif und pathetisch, so ist dieser kunstlos, ungezwungen und manchmal sogar verworren.

I. 4. werden die Worte der Widersacher des Redners direct angeführt, wie sehr dadurch die Symmetrie der Periode und der Zusammenhang der Rede auch unterbrochen werden mag, und der Redner ist genöthigt, gleichsam wieder von vorne anzufangen. Er sagt ἐγὼ δέ, als ob ein anderer Hauptsatz vorangegangen wäre, während thatsächlich der Genitivus absolutus vorausgieng. (Wiederaufnahme durch δέ ist bei ihm überhaupt sehr gewöhnlich.)

I. 27. wird nach περὶ τῶν μαρτύρων eine zweigliedrige Parenthese eingeschoben und dieser praepositionale Ausdruck darnach wieder durch περὶ δὲ τούτων aufgenommen, obwohl der Einschub nicht besonders groß ist.

I. 112. wird die mit ἐπειδή beginnende Periode bald nach den ersten Worten bei Nennung des Namens Εὐκλῆς durch die Aufforderung, ihn herbeizurufen, unterbrochen. Erst in § 115 kommt der Redner auf seinen Ausgangspunkt zurück, indem er mit ἐπειδὴ δ' ἔλεγε τῇ βουλῇ Εὐκλῆς wieder anhebt.

Dieselbe Ungezwungenheit zeigt sich auch I. 58, wo infolge Einschubs der Infinitiv περιιδεῖν ἀπολόμενον in den Indicativ ἔτι δὲ τριακοσίους Ἀθηναίων ἀπώλλυον übergeht, und I. 95, wo der Redner mit dem Nominativ Ἐπιχάρης δ' οὗτος beginnt, nach dem Einschube (§ 96) aber fortfährt: ἄλλο τι οὖν, ὦ Ἐπίχαρες, also mit dem Vocativ.

Dass diese Anakoluthien durch die Größe der Einschiebungen bedingt sind, liegt auf der Hand.

Indessen zeigt Andokides doch nicht lauter größere Einschiebungen, sondern er gibt auch Sätzen, wie ἦν γὰρ αὐτοκράτωρ (I. 15.) — Ἀχαρίστῃ ὄνομα αὐτῇ (I. 16.) Raum, aber das ist bei ihm keineswegs Regel, sondern gleichsam Ausnahme. Besonders weitläufig sind u. a. I. 95., wo nach einem Behauptungssatze und einem Satzgefüge mit fragendem Hauptsatze noch die Gesetzesworte, welche für sich wieder ein Satzgefüge ausmachen, gelesen werden. Auch I. 4. enthält nicht weniger als vier Fragesätze, von denen die zwei ersten außerdem auch noch Nebensätze bei sich haben.

Besonders merkwürdig aber ist die Unterbrechung I. 112., wo an die Aufforderung, mit der die Parenthese eingeleitet wird: καί μοι κάλει αὐτόν — an Eukles selbst die Aufforderung gestellt wird, Zeugenschaft zu leisten. Nachdem dies geschehen, werden an diese Aussage die entsprechenden Folgerungen geknüpft, was

Digitized by Google

durch die §§ 113 und 114 hindurchgeht. Unter 20 Parenthesen finden sich 9 einfache Hauptsätze.

Die Parenthesen des Lysias kommen dem Umfange nach keineswegs den längeren Antiphons, geschweige denn den complicierten Einschiebungen des Andokides gleich.

Eine verhältnismäßig längere Einschiebung findet sich u. a. II. 67., wo einer aus zwei Gliedern bestehenden Satzverbindung noch zwei Participien angehängt werden, während XII. 15. eine andere, zweigliedrige Satzverbindung dergestalt erweitert ist, dass das erste Glied um ein Participium, das zweite um einen Aussagesatz mit ὅτι vermehrt ist. Vergleiche auch noch das längere Satzgefüge XIII. 18.

Einfache Hauptsätze sind etwa 16, ein Participium mit Infinitiv IV. 2., ein mit ὡς eingeleiteter Zusatz XIII. 16., ein Finalsatz XXI. 9., ein Relativsatz XXIV. 14.

Nicht besonders zahlreich sind auch bei Isokrates die umfangreicheren Parenthesen.

So XVII. 8. 9., wo einer durch die Partikeln μέν und δέ gegliederten Satzverbindung ein Satzgefüge, in welchem ein Condicionalsatz in mehrere Glieder getheilt ist, angefügt wird.

X. 34. lesen wir: τί γάρ ἐστιν ἄλγιον ἢ ζῆν ἀεὶ δεδιότα, μή τις αὐτὸν τῶν παρεστώτων ἀποκτείνῃ καὶ μηδὲν ἧττον φοβούμενον τοὺς φυλάττοντας ἢ τοὺς ἐπιβουλεύοντας;

IV. 92. wird ein Satzgefüge mit einem einfachen Satze causativ verbunden.

VI. 72. wird eine Satzverbindung mit einem Satzgefüge causativ verbunden.

XII. 123. folgt an Stelle eines zweiten Genetivs ein Behauptungssatz.

Maßvoll sind bei Isokrates ebenfalls die Anakoluthe und Wiederaufnahmen.

XVII. 8. 9. liest man vor der Parenthese das Participium ἡγησάμενος, nach derselben διαλογιζόμενος.

X. 31. geht ἐδείξατο in διώκησεν über.

X. 42. wird aus ἀποβλέψας das Verbum finitum ὥρμησεν.

IV. 88. wird Ξέρξης, welches vor der Parenthese das Subject eines Nebensatzes war, nach derselben das Subject eines Hauptsatzes.

VI. 72 f., wo der Hauptsatz zu ἂν δ' ἄρα ψευσθῶμεν τῶν ἐλπίδων erst, nachdem die Parenthese diesen Paragraphen abgeschlossen, den Paragraph 73 beginnt.

XII. 123. wird aus οὐκ ἐκείνους λοιδορῆται βουλόμενος ein δεῖ δὲ τοὺς ἐπιχειροῦντας μὴ τοῦτο μόνον ἐπιδεικνύναι.

Der unterbrochene Gedanke wird wieder aufgenommen, XVII. 8. 9. durch ταῦτα, ebenso X. 34. durch τούτων; X. 42. wird dem καίτοι der Parenthese durch ἀλλ' ὅμως entsprochen.

VI. 72. 73. wird mit γάρ, XII. 123. mit δέ angeknüpft. Hingegen fehlen die von den früheren Rednern zur Anknüpfung verwendeten Partikeln δή und οὖν.

Hier ist wohl auch der Ort, von den die Parenthese einleitenden Conjunctionen zu sprechen.

Bei Frühern und Spätern erscheint am häufigsten die Partikel γάρ.

Ebenso findet sich auch bei den Früheren die Einleitung mit δέ, καί und ἄρα.

Neu ist aber die Anknüpfung mit καὶ γάρ (καί hat bei Isokrates ausschließlich die Bedeutung „auch"). δέ kommt bei Isokrates nur in den mit λέγω eingeleiteten Erklärungen vor.

Zuerst bei Isokrates finden sich Nebensätze in verhältnismäßig größerer Anzahl als Parenthesen.

Relativsatz: XII. 32. und 70. — V. 81. (1.). — Condicionalsatz: XIX. 42. — XIV. 61. — Finalsatz: V. 66. und V. 144. — Participium: XII. 215. — Accusativ cum Infinitivo: IV. 22.

Bei Isaios ist die Parenthese fast immer von verhältnismäßig geringem Umfange.

Nur einmal VIII. 30. gebraucht er die formelhafte Einschiebung πῶς γάρ und beantwortet sie mit der Gliederung: οἱ μὲν γὰρ ὀνομάζονται συγγενεῖς, οἱ δ' ἔκγονοι τοῦ τελευτήσαντος. Dazu kommt noch in I. 10 ein zusammengezogener Satz mit zwei Nebensätzen.

Umso auffälliger ist es, dass einmal (XI. 27.) bei ihm zwei Parenthesen in einem Satze vorkommen, indem nämlich vor einer von dem Verbum προσποιεῖται abhängigen Gliederung die Rechtfertigung mit dem nur bei ihm einleitenden ἐπειδή in einem Satzgefüge gelesen wird, während noch eine Begründung parenthetisch im Infinitiv nachfolgt.

Vor allem bemerkenswert sind jedoch die vielen parenthetischen Einschiebungen mit ὡς, während so ziemlich alle andern Parenthesen mit γάρ eingeleitet werden.

Der fast durchgehends geringe Umfang der Parenthesen kann als ein technischer Fortschritt bezeichnet werden, wenn aus den allein erhaltenen κληρικοί ein sicherer Schluss auf alle Reden des Isaios gezogen werden darf, und es scheint so.

Nach der oben angeführten Einschiebung eines Satzgefüges (I. 10.) wird der Hauptgedanke durch ταῦτα διανοηθείς wieder aufgenommen.

Von parenthetischen Nebensätzen finden sich zwei Relativsätze. III. 60. und 64., und zwei Accusative cum Infinitivo, II. 31. und XI. 27 (2).

Die Demosthenischen Parenthesen endlich gehen nicht über das Maß der früheren hinaus, z. B. IV. 20. — XVIII. 277. — XXI. 58.

Mannigfaltig ist aber bei ihm die Art der eingeschobenen Sätze.

Unter den Hauptsätzen erscheint eine reiche Anzahl von Aufforderungs-, Wunsch- und Fragesätzen.

Befehlsätze: IV. 18. und 20. — XX. 74. und 102.

Fragesätze: VIII. 44. — XVIII. 112.

Digitized by Google

Auch Ausrufungssätze XVIII. 63. und XXIII. 5. — (nur diese zwei).

Von Nebensätzen erscheinen:

Bedingungssätze: II. 28. — VIII. 36. — XXIII. 156.

Relativsätze: XVIII. 26. — XXI. 150. — 209. — XXVIII. 21.

Finalsätze: I. 9. — IX. 8. — XVIII. 10.

Concessivsatz: XXIII. 70.

Accusativ cum Infinitivo: II. 18. — XIX. 254.

Außerdem finden sich Participialglieder (XXIII. 169), einzelne Casus (VIII. 20.) und Wörter (XVIII. 261.).

Mannigfaltig ist die Einführung der Parenthese.

Γάρ spielt auch hier die Hauptrolle. Groß ist die Anzahl der Einführungen mit καί, mit δέ, mit καί „auch", und δή erscheint mehrmals.

Anakoluthien und Wiederaufnahmen sind nicht ungewöhnlich, jedoch überall gebürend gerechtfertigt: IV. 20. durch δή, XVIII. 261 durch οὖν fortgeführt.

In XVIII. 277. wird aus κἀκεῖνο δ' εὖ οἶδ' ὅτι τὴν ἐμὴν δεινότητα ein εἰ δ' οὖν ἔστι καὶ παρ' ἐμοί τις ἐμπειρία τοιαύτη.

IV. Die Parenthese als Figur.

Wenn Quintilian IX. 3. 4. sagt: *Sunt quaedam figurae ita receptae, ut paene iam hoc ipsum nomen effugerint* — und dabei nicht zum wenigsten auch an die Parenthese denkt, wie wohl die meisten antiken Rhetoren und Grammatiker, so habe ich mir die weitere Aufgabe gestellt, zu untersuchen, welche Wirkungen die Redner durch die Anwendung der Parenthese zu erreichen suchten, und durch welche Rücksichten und Gründe sie bewogen wurden, zu diesem Mittel zu greifen.

Hiebei sehe ich davon ab, zu erläutern, wie durch Einschiebung einer Parenthese auch dem Zwecke einer concinnen Periodisierung genügt werden konnte.

Vor allem ist klar, dass sich die Parenthese, wie das natürliche Bedürfnis den Sprechenden schon im alltäglichen Leben gleichsam instinctiv darauf hinleitet, den im Zusammenhang ausgesprochenen Gedanken durch eine rechten Orts angebrachte Einschiebung logisch klarzustellen, auch den Rednern vom frühesten bis zum vollendetsten zu diesem Zwecke in Dienst stellen musste. Anderseits ist einleuchtend, dass die Parenthese zur Belebung der Rede vortheilhaft gebraucht werden kann, indem eine Unterbrechung der fortlaufenden Construction auf Ohr und Geist des Hörers vortheilhaft einwirkt und dessen Aufmerksamkeit auf sich selbst ebenso gut wie auf einen vermittelst ihrer Anwendung hervorgehobenen Gedanken zu richten imstande ist.

Bereits Antiphon gebraucht die Parenthese in diesem Sinne. V. 46. entschuldigt und rechtfertigt er den Umstand, dass er die Thatsache des τὸν μητρυιὸν ἀποκτεῖναι so oftmals anführe, durch die Worte: καὶ μή μοι ἄχθεσθε, ἂν ὑμᾶς πολλάκις ταὐτὰ διδάξω·

Digitized by Google

μέγας γὰρ ὁ κίνδυνός ἐστιν, καθ' ὅτι δ' ἂν ὑμεῖς ὀρθῶς γνῶτε, κατὰ τοῦτο σώζομαι, καθ' ὅτι δ' ἂν ψευσθῆτε ταληθοῦς, κατὰ τοῦτο ἀπόλλυμαι — im voraus.

V. 41. wird die Unmöglichkeit eines Beweggrundes durch πῶς γάρ und daran geschlossene Begründung hervorgehoben.

V. 4. sagt der Redner, um hervorzuheben, was er fordert, zuerst parenthetisch, was er nicht fordert (denn die Parenthese beginnt schon mit οὐχ ἅπερ) und begründet dann diese Forderung.

Bei Andokides allerdings scheint in manchen der oben angeführten Fälle, vor allem I. 112., dessen ganz besondere Ungezwungenheit Parenthesen erzeugt zu haben, die keinen weiteren Zweck haben könnten, als etwa das Unstudierte der Rede ins Licht zu rücken, was sich aber nur bei ihm findet. Dafür leuchtet ein ganz bestimmter Zweck in andern Fällen umsomehr ein.

Welche Bitterkeit ist nicht aus Worten ersichtlich, wie (I. 100.): ὃς ἐνὶ μὲν οὐχ ἡταίρησας — καλῶς γὰρ ἄν σοι εἶχε — πραττόμενος δ' οὐ πολὺ ἀργύριον τὸν βουλόμενον ἄνθρωπον; welche Entschlossenheit und Zuversicht scheint den Redner zu beseelen, wenn er (I. 32.) sagt: εἰ μέν τι ἠσέβηκα ἢ ὡμολόγηκα ἢ ἐμήνυσα, ἀποκτεινάτε με· οὐ παραιτοῦμαι· . . . . .

Um das Mitleid der Richter zu gewinnen, sagt Andokides I. 57.: φέρε γὰρ — χρὴ γὰρ ἀνθρωπίνως περὶ τῶν πραγμάτων ἐκλογίζεσθαι, ὥσπερ ἂν αὐτὸν ὄντα ἐν τῇ συμφορᾷ — τί ἂν ὑμῶν ἕκαστος ἐποίησεν·

III. 40. wird die Möglichkeit der Aufforderung διδασκόντων ὑμᾶς nachdrucksvoll hervorgehoben durch die Worte: ἐξουσίαν δ' αὐτοῖς ἡμεῖς ἐποιήσαμεν, προσθέντες τετταράκοντα ἡμέρας βουλεύσασθαι·

Lysias ruft die Richter XII. 74. zu Zeugen an mit den Worten: καὶ τούτων ὑμᾶς αὐτοὺς μάρτυρας παρέξομαι.

Eine Entschuldigung und Rechtfertigung, wodurch zugleich der Hauptgedanke hervorgehoben wird, enthalten Stellen, wie:

δεῖ γὰρ καὶ ταῦθ' ὑμῖν διηγήσασθαι (I. 9.);
τί γὰρ ἥδειν, εἴ τι κἀκεῖνος εἶχε συδήριον (I. 42.);
ἅπαντα γὰρ δεῖ τἀληθῆ λέγειν (III. 10.);
βουλόμενός γ' ἀληθῆ λέγειν (IV. 2.);
τὰ γὰρ ἀληθῆ χρὴ λέγειν (XVI. 21.), XXI. 9. und 23. — XXXII. 21. — IX. 21. finden wir die Versicherung: πιστεύω δὲ τῇ ὑμετέρᾳ γνώμῃ·

Eine Zustimmung XVI. 16.: εἰκότως, ὦ βουλή· δεινὸν γὰρ ἦν ἀγαπητῶς ὀλίγῳ πρότερον σεσωσμένους ἐφ' ἕτερον κίνδυνον ἰέναι.

In Frageform XXIV. 12.: τί γὰρ ἂν καὶ ἔλεγεν;

Bei Lysias findet sich nicht, was bereits bei Andokides erscheint, der Einwurf. Bei Andokides lesen wir nämlich I. 57.: καίτοι πολλοὶ ἂν καὶ τοῦτο εἵλοντο, τὸ ζῆν περὶ πλείονος ποιησάμενοι τοῦ καλῶς ἀποθανεῖν·

Noch weit mannigfaltiger sind die Wendungen des Isokrates:

a) Es wird behauptet, dass etwas an dieser Stelle angeführt werden müsse:

XVI. 36.: οὐ δὲ γὰρ τοῦτο παραλειπτέον.

VI. 32.: οὐδὲν γὰρ κωλύει· . . .
VII. 29.: ἐντεῦθεν γὰρ ἄρχεσθαι δίκαιον·
XII. 149.: οὐδὲν γὰρ κωλύει· . . .

b) durch eine Frage:
z. B. XII. 201.: τὰ γὰρ μεταξὺ τί δεῖ λέγοντα διατρίβειν;
XII. 270.: τί γὰρ δεῖ μακρολογεῖν;

c) es wird behauptet. dass etwas wahr sei: XVIII. 10. — XII. 100;

d) wenn sie das eine gehört hätten. würden sie auch das andere einsehen: VIII. 50.;

e) ein Zugeständnis wird gemacht. X. 42.;

f) auch einem andern habe der Redner dasselbe geschrieben: V. 81.;

g) es sei nicht lange her. und zu Wasser und zu Lande sei gekämpft worden: V. 47.;

h) der Redner werde etwas Neues und Unerhörtes sagen: VI. 72. — XII. 16. — XV. 177.;

i) man handle recht. etwas zu thun, zu unterlassen, zu sagen: VI. 59. — IV. 54. — IV. 92. (dem gebrauchten Worte wird ein anderes gegenübergestellt und letzteres zurückgewiesen). — Ebenso XV. 62. Letztere Stelle enthält übrigens eine bittere Bemerkung.

Lob wird XIV. 34., Zweifel XIX. 42. und XIV. 61. ausgesprochen.

Unter diesen Parenthesen sind charakteristisch für Isokrates solche, wie die oben angeführte VII. 29.: ἐντεῦθεν γὰρ ἄρχεσθαι δίκαιον, wodurch, wie es scheint, dem Leser so recht deutlich vor Augen geführt werden soll, dass es sich hier um eine Musterrede handle.

Dem abgemessenen Charakter von Gerichtsreden in Civilsachen gemäß stellt sich die Parenthese des Isaios fast allein die Aufgabe der Begründung und Erklärung. Nur zweimal (III. 64. und VIII. 30.) wird die Einschiebung durch die Frageform lebhafter gestaltet. während sich III. 60. die formelhafte Wendung ὅπερ εἶπον καὶ πρότερον findet.

Die Form einer Beurtheilung endlich nimmt die Parenthese in III. 71. τοῦτο γὰρ τὸ δεινόν ἐστιν — und XI. 27. (1.) wird die nachfolgende Gliederung aus der Seele des Angeschuldigten motiviert.

Geradezu überwältigend ist die Vielfältigkeit der Zwecke, die Demosthenes durch Anwendung der Figur der Parenthese zu erreichen sucht. Seinem Charakter gemäß benützt er sie zwar selten, um eine ironische Bemerkung zu machen. wie I. 3., wo er von Philipp sagt: ἀξιόπιστος δ' ἂν εἰκότως φαίνοιτο.

Hervorhebung findet statt zunächst:

a) durch Imperative: V. 15. — XXIII. 47. — LVII. 50;

b) durch rhetorische Fragen: XVIII. 112. — XXI. 217. — XXXVIII. 24. — XXXVII. 41;

c) dadurch, dass der Hauptgedanke negativ weitergeführt und eingeschränkt wird: XXI. 209. — XXIII. 166.

Weiter wird in der Parenthese gegeben:

eine Betheuerung und Versicherung: III. 21. — VIII. 24. (2.). — XVIII. 11. — XIX. 167. und 222. — XXI. 143. — XXXVI. 51;

die Präteritio: IX. 35. — XVIII. 21. — 146. — 197. — 215. — 261. — XXI. 122. — XXIV. 107. — 202. — XIV. 17;

die Vorbereitung auf das folgende und Hervorhebung des Ungewöhnlichen: V. 9. — XVIII. 236. — XIX. 224.

Die Parenthese enthält ferner:

Milderung des Ausdrucks und Schwanken desselben: XVIII. 10. (2.). — 321. — XXII. 12. — XX. 151. — XXI. 69. — XXIII. 70. — XXXVI. 52;

Entschuldigung: VIII. 35. — 62. — 71. — XIX. 220. — XXIII. 139. — 153. (2.). — XXIV. 139. — 200. — LIV. 17. — LVII. 60;

den Ausdruck der Berechtigung und Nothwendigkeit: VIII. 43. — 49. — 54. — XVI. 16. - XVIII. 19. — 63. — 236. (2.). — 273. — 293. — XIX. 237. — 285. — 339. — XXI. 207. — XXII. 15. — LVII. 30;

Gegenüberstellung: XIX. 301. — 333. — XX. 139. — XXI. 171. — XXIII. 153;

den Ausdruck der Gewissheit: III. 2. — VIII. 40. — IX. 59. — XVIII. 10. — 141. — LVII. 20. — 38;

den Ausdruck der Vermuthung: IX. 54. — XX. 151? — XXII. 51;

den Ausdruck des Zweifels: XXIII. 42. (Bedingungssatz mit ἄν, bei Isokrates mit εἰ);

Anspielungen auf Zustände und Einrichtungen: III. 10. — 26. — VIII. 20. (also in den politischen Reden);

bittere Bemerkungen: IV. 14. — 18. — 32. — V. 7. — VIII. 46. — XV. 1. — XXI. 198. — XXIV. 104. — XX. 2.

Auch lobende und aufmunternde Redewendungen finden sich in der Parenthese reichlich vertreten: VI. 11. — VIII. 60. — IX. 70. (2.). — XIV. 28. — XVI. 25. — XIX. 261.

Daneben unterlässt der Redner nie, durch einfache Begründung und Erklärung alles gehörig ins Licht zu setzen.

Von den aus den Rednern oben angeführten Parenthesen dienen also, abgesehen von den erklärenden, wohl alle zunächst dem Zweck der Hervorhebung, sind demnach unselbständig; einige Arten aber insofern selbständig, als sie auch außerhalb des übergeordneten Gedankens und von diesem gesondert eine gewichtige Bemerkung enthalten, die gerade durch die gewählte Form der Parenthese umsomehr ins Auge fällt.

Als in diesem Betracht selbständige Parenthesen möchte ich diejenigen ansehen, welche eine bittere Bemerkung, Tadel, Lob, Zweifel und Anspielungen enthalten.

Digitized by Google

V.

Auf diese Untersuchung gestützt, glaube ich mit Recht behaupten zu dürfen, dass die Parenthese, wie sie wenigstens bei den attischen Rednern erscheint, wenn nicht geradezu als Figur, so doch gewiss als ein technischer Kunstgriff bezeichnet werden müsse, wobei nur auffallen kann, dass die Redner in deren Gebrauch gleich von Antiphon an mit solcher Sicherheit einsetzen. Denn wenngleich schon aus dieser gedrängten Darstellung eine Entwickelung und Vermannigfachung des Gebrauches deutlich ersehen werden kann, so ist doch anderseits gewiss offenbar, dass Antiphon bereits in der Anwendung, sagen wir nun, der Figur, oder des Kunstgriffes, mit gleichsam bewusster Technik vorgeht.

Ein Irrthum wäre es überhaupt, zu meinen, die attische Beredsamkeit trete bei Antiphon noch ganz in Kinderschuhen auf: war ja doch zu seiner Zeit eine gewisse Theorie der Beredsamkeit bereits ausgebildet. Und gerade die Steifheit Antiphons ist durch die Theorie bedingt. In solcher Gestalt tritt die Kunst überall auf, sobald sie sich dem Naturzustande entwunden hat. Andokides sieht von der Regelmäßigkeit des Ausdrucks ab: er bezeichnet eine Art Reaction. Lysias ist absichtlich einfach. In Isokrates erreicht die Abrundung der Periode einen Höhepunkt: alles ist Kunst. In Isaios erscheint wieder nüchterne Beredtheit. In Demosthenes bricht aus der Kunst die Elementargewalt der Leidenschaft hinreißend hervor und leitet zu einer Periode der Uebermacht des leidenschaftlichen Ausdrucks über den correcten, den Asianischen.

Wenn die Umgangssprache aller Zeiten und Völker zahllose Parenthesen ohne Wahl und Absicht anwendet, so zeigt Antiphon bereits eine im Gegensatz zu ihr entwickelte Kunst, und nur Andokides scheint zum Tone der Umgangssprache herabgehen zu wollen. Im Gegensatze zur Umgangssprache wird die Parenthese auf ein äußerst geringes Maß eingeschränkt, entwickelt sich aber innerhalb der von der Theorie zunächst negativ gesteckten Grenze, emancipiert sich dann von derselben und erreicht schließlich wiederum eine Art Ungezwungenheit, aber eine kunstmäßige, und der Effect scheint jedesmal wohl erwogen.

Digitized by Google

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte der „Mittelschule" in Wien.

I. Theil.

1. Jahresversammlung, 6. November 1886.

(Schriftführer: Dr. V. Thumser.)

Der Obmann Prof. Lissner berichtet zunächst über die Einläufe während der Ferialzeit des Vereines. Anfangs October wurde von dem vorbereitenden Comité des hygienischen Congresses, der 1887 in Wien tagen wird, an den Ausschuss ein gedrucktes Schreiben gerichtet, mit dem Ersuchen, es möge der Verein Mittelschule demselben seine werkthätige Unterstützung angedeihen lassen und zwei Delegierte für den Congress wählen. Der Ausschuss nahm diese Nachricht mit Befriedigung entgegen und beauftragte den Obmann, das Comité zu ersuchen, es möge dem Verein gestattet sein, die Nominierung der Delegierten bis zur Plenarversammlung zu verschieben. Hierauf erfolgte ein zweites Schreiben des erwähnten Comités, in welchem dem Gedanken Ausdruck gegeben wurde, es wäre wünschenswert, möglichst schnell die Nominierung der Delegierten vorzunehmen, weil das Comité schon in den ersten Wochen des Monates November irgendwelche Action ins Werk zu setzen gedächte. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass auch andere Körperschaften, deren Jahressitzungen in spätere Zeit fielen, bereits ihre Delegierten namhaft gemacht hätten. So glaubte nun der Ausschuss zur Wahl der Delegierten schreiten zu können und bestimmte zunächst Herrn Regierungsrath Director Dr. Pokorny hiezu und betrachtete es als selbstverständlich, dass auch der Obmann des Vereines, Prof. Lissner, zum Delegierten ernannt wurde. Die Namen beider Delegierten wurden nach dem Beschlusse des Ausschusses dem Comité inzwischen mitgetheilt.

In Bezug auf die Angelegenheit Hofrath v. Enk theilt der Obmann mit, dass die Gedenktafel im Monate August in der bestimmten Weise an dem Geburtshause Enks angebracht worden sei. Die erforderlichen Kosten wurden gedeckt, ja ein Überschuss erzielt. Von Herrn Schulrathe Dr. Pick in Salzburg wurde an den Verein die Anfrage gestellt, ob nicht ein kleinerer Betrag im Landes-Museum zu Salzburg deponiert werden könnte, der zur Instandhaltung des Denkmals verwendet werden sollte. Der Ausschuss fasste hierüber keinen Beschluss, sondern entschied sich dafür, die Sache der nächsten Plenarversammlung vorzulegen.

Digitized by Google

Während der Zwischenzeit lief auch ein Schreiben von dem Comité ein, das sich zu Leipzig aus dem Kreise der Schulmänner und Gelehrten zum Zwecke der Errichtung eines Grabdenkmales für Georg Curtius zusammengesetzt hat. Österreich ist in diesem Comité durch Herrn Hofrath Prof. Dr. Schenkl vertreten. Es ergieng auch an den Verein Mittelschule die Aufforderung, mit einem Betrage an der Subscription sich zu betheiligen. Der Ausschuss wird über diese Angelegenheit in einer anderen Sitzung der Versammlung einen Vorschlag unterbreiten.

Zum Schlusse kam der Obmann auf die Angelegenheit Hofrath Krischek zu sprechen. Es wurde nämlich von einigen Mitgliedern des Vereines dem Ausschusse nahe gelegt, ob es nicht angezeigt wäre, dem hochverdienten Manne aus Anlass seines Rücktrittes eine Ovation darzubringen. Der Ausschuss wurde sofort zusammenberufen, und selbstverständlich war man allgemein der Ansicht, dass ein solcher Schritt zu thun sei. Nach reiflicher Überlegung aller Umstände einigte man sich zu dem Beschlusse, dass mindestens eine Deputation abgesandt werde, welche den Hofrath zu der ihm zutheil gewordenen Auszeichnung beglückwünsche und ihm für das dem Lehrstande bewiesene Wohlwollen und die Fürsorge den gebürenden Dank abstatte.

Professor Dr. Prosch glaubt, dass es angezeigt wäre, dem verdienten Manne eine Adresse zu überreichen.

Professor Dr. Jerusalem: Ich bin entschieden für eine Ovation Ich wäre von vornherein für eine Kundgebung, welche in ganz intensiver Weise unserem Bedauern Ausdruck gäbe, dass Hofrath Krischek nicht mehr im Amte ist. Ich möchte aber nur behaupten: *bis dat, qui cito dat.* In Anbetracht dessen, dass die Zeit bereits vorgeschritten ist, wäre ich für die Deputation.

Professor Dr. Seemüller stellt die Frage, ob nicht zuerst eine Deputation abgesandt und später eine Adresse überreicht werden könnte. Professor Prosch zieht nun seinen Antrag zu Gunsten des Seemüller'schen zurück. Professor Zöchbauer stellt den Antrag auf bloße Entsendung einer Deputation. Professor Fischer spricht sich für die doppelte Kundgebung aus.

Seemüllers Antrag bleibt mit 10 Stimmen in der Minorität. Hierauf nimmt Professor Prosch wieder seinen Antrag auf, dass in späterer Zeit eine Adresse überreicht werden sollte. Hiefür stimmen 11 Mitglieder.

Der Antrag Professor Zöchbauers: „Entsendung einer Deputation" erhält mit 14 Stimmen die Majorität.

Professor Langhans hält es für angezeigt, zu constatieren, dass für eine Ovation im allgemeinen die Versammlung einstimmig sich ausgesprochen habe. Alle Anwesenden äußern hiemit ihr Einverständnis.

Der Obmann theilt hierauf mit, dass ein Schreiben des Reichsraths-Abgeordneten Professor Fiegl eine Änderung des §. 12 der Statuten beabsichtige, indem es als wünschenswert bezeichnet wird, den Jahresbeitrag auf 1 fl. herabzusetzen; er berufe sich zur Unterstützung seines Antrages auf Director Schwab und andere Collegen. Der Ausschuss habe in den letzten zwei Sitzungen die Sache reiflich erwogen und sei keineswegs zu dem Resultate gekommen, das Herr Reichsraths-Abgeordneter Fiegl gefunden; man habe sich dahin entschieden, nach § 5 der Statuten dem Plenum den Beschluss zu empfehlen, dass auf diesen Antrag nicht eingegangen werde.

Professor Ziwsa meint, dass mit der Erklärung des Ausschusses, er spreche sich gegen die geplante Statutenänderung aus, die Sache nicht aus

Digitized by Google

der Welt geschafft sei, und fragt den Obmann, ob nicht sonst irgend etwas veranlasst werde, zumal Professor Fiegl nicht anwesend sei.

Der Obmann bemerkt, dass nach den Statuten, sobald ein Antrag vom Ausschusse abgewiesen sei, nichts weiter geschehen könne, es müsste denn sein, dass der Antragsteller selbst oder irgend jemand anderer denselben Antrag im Plenum nochmals aufnehme.

Professor Ziwsa erinnert daran, dass Professor Fiegl von diesem Sachverhalte in officieller Weise verständigt werden möge.

Director Hauler glaubt, dass nur eine kleine Zahl von Mitgliedern sich für diesen Antrag aussprechen werde. Sollte derselbe zur Ausführung kommen, so müsste vielleicht der Jahresbericht fallen. Redner würde es bedauern, wenn der Verein das Mittel, größere Publicationen erscheinen zu lassen, jetzt aufgäbe.

Professor Fischer meint, dass der Ausschuss mit dem Briefe, der nicht an ihn, sondern an ein Mitglied desselben gerichtet sei, nichts zu thun habe, und stimmt dafür, dass man sich strenge auf den Standpunkt der Statuten stelle.

Nachdem noch Professor Ziwsa bemerkt hatte, man solle einem Collegen gegenüber nicht so rigoros vorgehen, einigte man sich dahin, dass Professor Fiegl von dem Schicksal seines Antrages verständigt werde.

Hierauf gibt der Obmann den Eintritt folgender neuer Mitglieder bekannt, der Herren:

Raph. Koller, Präfect im Theresianum, Dr. Josef Petters, Probecandidat am akademischen Gymnasium, Johann Schmidt, Professor am akademischen Gymnasium, Oliv. Klose, Supplent am Gymnasium in der Josefstadt, Karl Klement und Georg Heidrich, Probecandidaten am akademischen Gymnasium.

Schließlich gibt der Obmann einen kurzen Jahresbericht. „Es wurden sechs Vorträge gehalten von den Herren: Dr. Domaszewsky, Professor Dr. Schmidt, Professor Dr. Thumser, dessen Vortrag auch kurz besprochen wurde, Dr. Karschulin, Professor Dr. Jerusalem, Professor Dr. Tumlirz. Regierungsrath Director Pokorny hielt einen Nachruf für Hofrath v. Enk. Ein mehr reges Leben erfasste den Verein, als der bekannte Erlass, betreffend die Revision der Schülerbibliotheken, berathen wurde. Wegen der Bedenken, welche überhaupt gegen jede Kundgebung in dieser Angelegenheit seinerzeit geltend gemacht wurden, betont der Obmann, dass der Verein nach den Statuten berechtigt gewesen sei, über den Gegenstand Berathung zu pflegen: 1. weil der Verein die Aufgabe habe, für alle die Schule betreffenden Interessen einzutreten; 2. wegen seines Bibliotheks-Kataloges. Am 6. Jänner 1886 wurde die Sache in Anregung gebracht, und sofort begann die Discussion. In einer zweiten Sitzung wurde beschlossen, dem Ministerium das vom Cassier Professor Ziwsa im Verein mit anderen Collegen und dem Ausschusse ausgearbeitete Memorandum zu überreichen. Dies geschah auch durch den Obmann, der dasselbe, nachdem er zweimal vergeblich Se. Excellenz den Minister zu treffen gesucht hatte, im Präsidialbureau hinterlegte. Hierauf erfolgte der bekannte Erlass, welcher der Petition keine Folge gab; doch wurde wenigstens einzelnen Anstalten eine Fristverlängerung gewährt.

Wegen der Angelegenheit Jireček sollte am 19. Juni eine außerordentliche Sitzung abgehalten werden; doch unterblieb sie mit Rücksicht auf

Digitized by Google

die infolge einer Verwahrung des Abgeordneten Professor Dr. Fuß von Seiten Sr. Excellenz dem Minister im Reichsrathe gemachten beruhigenden Äußerungen. Der Obmann richtete an die Abgeordneten Professor Dr. von Kraus und Professor Dr. Fuß ein Schreiben, in welchem er für deren mannhaftes Eintreten im Interesse der Ehre der Lehrerwelt den besten Dank aussprach.

Hierauf theilt der Obmann mit, dass von dem Regiments-Commando Nr. 98 aus Josefstadt das Ersuchen an den Verein gestellt worden sei, demselben ein Exemplar des Bibliotheks-Kataloges zuzusenden, da man damit umgehe, für die Mannschaft eine kleine Bibliothek anzulegen. Diesem Ersuchen wird willfahrt.

Sodann hebt der Obmann hervor, dass die Zahl der Mitglieder im verflossenen Vereinsjahre dieselbe geblieben sei, wie vordem, etwas über 300.

Im Verlaufe des Vereinsjahres verlor der Verein mehrere Mitglieder durch den Tod, so neuerdings wieder ein hochverdientes Mitglied, Professor Nitzelberger. Der Obmann ersucht die Versammlung, um das Andenken dieser Männer zu ehren, sich von den Sitzen zu erheben.

Hierauf erstattet der Cassier Bericht über die finanziellen Verhältnisse des Vereines*).

Zu Revisoren werden wieder die Professoren Schenk und Dvořak gewählt.

Der Obmann leitet sodann die Wahl eines neuen Obmannes und mehrerer Ausschussmitglieder ein. Er selbst, wie die Professoren Fischer und Thumser verzichten auf eine Wiederwahl.

Zum Obmann wurde Professor Dr. Langhans gewählt; in den Ausschuss wurden neu gewählt: die Professoren Dr. Egermann, Dr. Scheindler und Dr. Tumlirz, wieder gewählt die Professoren Dr. Rieger und Ziwsa.

---

*) Der Cassabericht für 1885/86 weist aus:

I. Einnahmen.

1. Übernommener Cassarest 1884/85 per	fl. 693·68		
Dazu für laufende Rechnung eingestellt	„ 23·42	fl.	729·10
Nachträglich eingelangte Beiträge	„ 12·—		
2. Zinsen der Spareinlagen bis Juli 1886		„	17·46
3. Mitgliederbeiträge pro 1885/86		„	580·—
4. Commissions-Druckschriften, Verkauf		„	13·85
Summe der Einnahmen		fl.	1340·41

II. Ausgaben.

1. Beitrag zur Enk-Gedenktafel	fl.	50·—
2. Auslagen für Benützung des grünen Saales bei den Vereinssitzungen und Remuneration der Akademie-Diener	„	30·49
3. Mehrere Rechnungen der k. k. Hoftheater-Buchdruckerei Wallishausser	„	447·79
4. Verwaltungsauslagen	„	102·13
5. Kleinere Druckauslagen (Firma Angerer & Göschl und Xylograph Eder)	„	58·10
6. Für laufende Rechnung eingestellt	„	10·20
Summe der Ausgaben	fl.	718·71

III. Vergleich der Einnahmen und der Ausgaben:

Einnahmen	fl. 1340·41		
Ausgaben	„ 718·71		
Verbleibt Activ-Rest per	fl. 621·70	und zwar Sparcassa-Einlagen per	fl. 569·08
		Baarbetrag	„ 52.62
			fl. 621·70

Diese fl. 621·70 mit dem in laufende Rechnung eingestellten Betrage per fl. 10·21 bilden das Gesammt-Activvermögen des Vereines am Ende des Vereinsjahres 1885/86.

Dazu bemerkt der Cassier, dass die Vereins-Einnahmen gegen das Vorjahr sich um nahezu 100 fl. erhöht haben, die Ausgaben des Vorjahres aber um 170 fl. geringer gewesen seien. Diese Erhöhung der Ausgaben pro 1885/86 erklärt sich dadurch, dass eine noch in das Vereinsjahr 1884/85 fallende Buchdrucker-Rechnung per fl. 170·62 erst im abgelaufenen Jahre bezahlt wurde. Nach Abzug dieser Post stellt sich auch das Ergebnis der Ausgaben des abgelaufenen Vereinsjahres günstiger, als das des Vorjahres.

Digitized by Google

Director Haüler spricht dem scheidenden Obmanne und dem früheren Ausschusse im Namen der Versammlung den gebürenden Dank aus und wünscht, dass der neue Ausschuss den alten erreiche, der seine Pflicht so voll und ganz gethan habe. Er wisse selbst, dass es nicht immer leicht sei, an der Spitze des Ausschusses und Vereines zu stehen und die Vereinsinteressen zur allgemeinen Zufriedenheit zu vertreten; daher müsse man die Thätigkeit, die der Einzelne dem Vereine widme, um so höher anschlagen.

Obmann Langhans: „Verehrte Versammlung! Ich danke für das Vertrauen und die Ehre, die Sie mir erwiesen. Es wäre mir persönlich viel lieber gewesen, wenn ein berufenerer Mann als ich diese Stelle eingenommen hätte. Doch halte ich dafür, dass es in einem Vereine, wie in jedem Gemeinwesen, die Pflicht eines jeden Einzelnen ist, mit seinen besten Kräften für die Interessen der Gesammtheit auf jenem Platze einzustehen, auf den ihn der allgemeine Wille gestellt hat. So nehme ich denn Ihre Wahl an. Ich werde mich bemühen, Ihr Vertrauen zu rechtfertigen. Doch bitte ich, mich im Anfange, wo mir noch die Routine fehlt, mit Wohlwollen zu unterstützen. Ich möchte Sie weiter bitten, dass Sie diese Unterstützung mir auch in der Weise angedeihen lassen, dass diejenigen Herren, welche durch die lange Führung des Lehramtes viel Erfahrungen in der Pädagogik und Didaktik sich erworben. diese recht oft hier zum Ausdruck bringen, ferner dass auch diejenigen Herren, welche sich wissenschaftlich bethätigen, Anlass nehmen mögen, aus ihrem speciellen Fache recht oft Vorträge im Vereine zu halten. Endlich möchte ich Sie auch bitten, dass Sie bei jenen Zusammenkünften, die nach Schluss unserer officiellen Versammlungen stattfinden, zahlreich erscheinen, damit das gemüthliche Band den Mitgliedern nicht fehle.

Hierauf wird die Sitzung geschlossen.

II. Theil.

(Schriftführer Dr. K. Tumlirz.)

Der neugewählte Ausschuss constituierte sich am 10. November; zum Obmann-Stellvertreter wurde Prof. Dr. K. Rieger, zum Cassier wieder Prof. K. Ziwsa und zum Schriftführer Prof. Dr. K. Tumlirz gewählt.

In derselben Sitzung beschloss der Ausschuss, die Gedenkfeier des 25jährigen Bestandes in solenner Weise zu begehen. Es sollte zu diesem Zwecke sich die Sitzung am 27. November zu einer Festfeier gestalten, für welche das gründende Mitglied, Herr Regierungsrath Director Dr. Alois v. Egger-Möllwald einen Vortrag über die Entwicklung, welche der Verein im Laufe der 25 Jahre durchgemacht, freundlichst zugesagt hatte. Einen zweiten Vortrag wissenschaftlichen Inhaltes stellte Prof. Dr. K. Rieger zur Verfügung.

An die Festfeier sollte sich ein Banket anschließen, wofern eine genügend große Anzahl Theilnehmer gesichert wäre. (Beide Punkte kamen zur Ausführung.)

Am 14. November 1886 verfügte sich eine dreigliederige Deputation, bestehend aus den Ausschussmitgliedern, Dr. V. Lang-

hans, Dr. K. Rieger und Dr. K. Tumlirz, dem Beschlusse der Plenarversammlung vom 6. November gemäß zu dem Herrn em. Hofrath Eduard Krischek.

Der Obmann Prof. Langhans hielt an den Herrn Hofrath folgende Ansprache:

Hochverehrter Herr Hofrath!

Der erste Beschluss der Plenarversammlung der Mittelschule im neuen Vereinsjahr war der, eine Deputation an Sie zu entsenden, um Ihnen aus Anlass Ihres Scheidens aus dem Amte die Verehrung und die Dankbarkeit der Mittelschullehrer zu bezeugen.

Mit diesem ehrenden Auftrage betraut, können wir es nicht als unsere Aufgabe ansehen, die großen und seltenen Verdienste hervorzuheben, welche Sie sich, verehrter Herr Hofrath, durch eine lange Reihe von Jahren in Ihrer hervorragenden Stellung um die Schule und die Bildung unseres Vaterlandes erworben haben: diese Verdienste sind zur Freude und Genugthuung der gesammten Lehrerwelt von Seiner Majestät dem Kaiser durch eine hohe Auszeichnung gewürdigt worden, sie sind in allen Kreisen freudig und einstimmig anerkannt, sie sind für alle Zeiten in der inneren Geschichte des Schulwesens in Oesterreich verzeichnet.

Wir können nur den Gefühlen Ausdruck geben, die uns bewegen, da Sie von der Stätte Ihrer Wirksamkeit zurücktreten. Wir Lehrer haben in Ihnen, Herr Hofrath, nicht bloß den hohen Vorgesetzten verehrt, in Ihnen nicht bloß den Meister in allen Schulangelegenheiten, den erfahrenen Menschenkenner, den gerechten, unparteiischen Beurtheiler aller Persönlichkeiten geachtet, wir haben insbesondere auch deswegen stets mit ruhigem Vertrauen zu Ihnen emporgeblickt und den Entscheidungen der Behörden entgegengesehen, weil wir wussten, dass Sie, Herr Hofrath, ein wahrer, echter Freund der Schule und der Lehrer waren. Wir sind wohl überzeugt und hoffen es, dass das mächtige Beispiel, das Sie gegeben, für immer an dem Posten, den Sie eben verlassen, wirken wird, wie alles Gute und Edle überall für immer wirksam bleibt; aber wir können es nicht verhehlen, dass durch die gesammte Lehrerwelt jenes Gefühl geht, das sich immer einstellt, wenn man einen Gönner — erlauben Sie uns, es zu wiederholen, einen Freund — für immer scheiden sieht, das Gefühl, dass der Verlust ein unersetzlicher ist. Wir werden dieses Gefühl lange nicht überwinden.

Gestatten Sie uns denn, Ihnen, Herr Hofrath, im Namen des Vereines, im Namen der Lehrer im ganzen und aller Einzelnen, die es nicht für sich thun können, Ihnen für alles Wohlwollen, das Sie uns entgegengebracht, alle Wohlthaten, die Sie uns so reichlich erwiesen haben, für die reichliche Förderung unserer und der Schule Interessen, für die jederzeitige Wahrung unserer Standesehre unseren tiefstgefühlten Dank zu sagen und Sie zu versichern, dass unsere Verehrung eine immerwährende, eine unwandelbare bleiben wird.

Erlauben Sie uns auch die Bitte, dass Sie, verehrter Herr Hofrath, auch fernerhin uns und unseren Bemühungen im Berufe Ihr Wohlwollen, Ihre freundliche Beachtung schenken.

Endlich bitten wir, Ihnen den Wunsch aussprechen zu dürfen, dass der Himmel Sie das hohe Glück, das darin besteht, auf eine lange Zeit der fruchtbarsten, segenvollsten Wirksamkeit mit Stolz und Genugthuung zurückblicken zu können, lange, lange Jahre in ungetrübter Weise genießen lasse.

Herr Hofrath Krischek antwortete sichtlich gerührt:

Er könne es aussprechen, dass, wenn es ihm möglich wurde, den oft schweren Pflichten seines Amtes nachzukommen, er dabei immer aufs beste von Seite der Lehrer unterstützt wurde. Denn selten werde man in einem Berufskreise eine solche Masse von tüchtigen, edlen Bestrebungen, eine solche Fülle von Idealen, eine so pflichtgetreue Selbstverleugnung und Hingabe finden als gerade in der Lehrerwelt; nirgend seien Söldlinge so vereinzelnt als in ihr anzutreffen. Er danke für die ihn ehrende Ovation um so inniger, als sie ihn vollständig überrasche. Endlich ersuchte er den Obmann, dem Vereine und der

Digitized by Google

Lehrerwelt seinen Dank für den Ausdruck ihres Vertrauens auszusprechen, sie zu versichern, dass er stets von Wohlwollen für die Schule beseelt war und ihr dasselbe für immer bewahren werde, und bat, ihn im freundlichen Andenken zu behalten.

Dieselbe Deputation begab sich wenige Tage darauf zu Seiner Excellenz dem Herrn Minister für Cultus und Unterricht und anderen hohen Persönlichkeiten, um dieselben zur Gründungsfeier einzuladen.

Die Festfeier

am 27. November 1886.

Die Feier fand im grünen Saale der k. k. Akademie der Wissenschaften um 7 Uhr abends statt. Zu derselben waren von hohen Persönlichkeiten erschienen: der Herr Sections-Chef Arthur Graf Enzenberg in Vertretung Seiner Excellenz des Herrn Ministers für Cultus und Unterricht; die Hofräthe Herr Dr. Erich Wolf, Ed. Krischek, A. Lang, Univ.-Prof. Dr. Karl Schenkl, Univ.-Prof. Dr. W. Ritter v. Hartel; die Herren Landes-Schulinspectoren Anton Maresch und Webr sowie mehrere Regierungsräthe, Schulräthe und Directoren.

Der Obmann eröffnet die äußerst zahlreich besuchte Versammlung um 7 Uhr mit folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung!

Indem ich das Gründungsfest unseres Vereines eröffne, drängt es mich, zunächst der Freude und der Genugthuung Ausdruck zu geben, dass ich eine so zahlreiche, eine so auserwählte Versammlung begrüßen kann, dass ich daraus schließen darf auf die Zahl unserer Gönner und theilnehmenden Freunde. Ich danke namentlich den Herren Sections-Chef Grafen Enzenberg und Ministerialrath Dr. Wolf, die in Vertretung des hohen Ministeriums uns die Ehre erwiesen haben, ich danke den übrigen Vertretern unserer Behörden und allen verehrten Gästen, dass sie freundlich an unserem Erinnerungsfeste theilzunehmen uns gewürdigt haben.

Geehrte Herren! Wenn ein Kreis von Personen, die durch dieselben materiellen und geistigen Interessen auf einander angewiesen, durch dieselben Schicksale mit einander verbunden, von denselben Hoffnungen beseelt sind, aus seiner Mitte und für sich ein Fest der Erinnerung an ein wichtiges Ereignis in seinem Schoße feiert so gestaltet sich das Fest naturgemäß so, dass nicht nur das Ereignis gewürdigt, sondern dass auch und vorzugsweise die Urheber des Ereignisses geehrt werden, dass ihnen sich die Dankbarkeit zuwendet, dass ihnen eine Huldigung bereitet wird. Die Bedeutung des Festes besteht aber darin, dass sich in den Mitgliedern das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit stärkt, das Gefühl der Gemeinsamkeit belebt, dass die Thätigkeit jedes einzelnen Mitgliedes und aller insgesammt frischen Antrieb, neue Impulse erhält, dass auf diese Weise die Feier des wichtigen Ereignisses in der Geschichte des Vereines selbst wieder ein wichtiges Ereignis in der Entwicklung des Vereines wird.

So ist denn auch heute die natürliche Form unseres Gründungsfestes auf der einen Seite ein Fest für die Gründer der Mittelschule, eine Huldigung unserer Dankbarkeit für sie. In beglückwünschenden Zuschriften, die ich an anderer Stelle zur Verlesung bringen will, wird die Thätigkeit des Vereines eine ehrenvolle, eine rühmliche und segenbringende genannt, und ich kann mir nicht versagen, den Herren Mitgliedern die erfreuliche Mittheilung zu machen, dass Seine Excellenz in einer huldvollen Antwort auf meine Einladung für unseren Festabend die Bedeutung des Vereines anerkannte

Digitized by Google

und ausdrücklich betonte. Wenn sich der Verein diese Anerkennung, diese Sympathie verdiente, wem danken wir es, als jenen Männern, welche ihn ins Dasein gerufen, ihm die Bahn gebrochen und die Ziele gewiesen, ihn die längste Strecke geleitet haben? Ihnen sei hiemit unser aller Dank, unsere Verehrung ausgesprochen.

Auch die von mir hervorgehobene Bedeutung eines solchen Festes kann, wie ich hoffe, dem heutigen nicht ausbleiben. In wem von uns sollte heute nicht die Empfindung kräftiger erschwingen, dass wir in der That durch Interessen, Aufgaben und Ideale fest zusammengehören, in wem von uns sollte heute nicht der Stolz sich regen, dass wir einem Vereine angehören, der sich zwar zu stiller, aber keiner unedlen, unbedeutsamen Thätigkeit zusammengeschlossen, der uns bilden und fördern soll, damit wir wieder fördern und bilden können, wie es unser Beruf ist, die Jugend, die uns anvertraute Hoffnung der Zukunft? Wer sollte heute unter uns nicht angeeifert und begeistert werden, dem Vereine das zu werden, was ihm seine gründenden Mitglieder geworden sind?

Meine Herren Vereinsgenossen! Vor 25 Jahren gab es für die ersten Mitglieder reichliche Arbeit. Auf dem gesammten Gebiete des Schulwesens in Österreich regte sich ein neues Leben. Überall setzten sich alle Hände in Bewegung, um zu säen, zu setzen und zu pfropfen, es war eine schöne Zeit des Werdens, Keimens und Sprossens, eine rechte Frühlingszeit. Und heute — nun es kann nicht immer Frühling sein. Aber es regt sich wieder für die Schule und in der Schule. Die Saat ist in die Halme geschossen, die Setzlinge stehen im Laub, die Reiser treiben in edlem Saft — es will reifen. Der vorsichtige Wirt steht im Felde und hält Umschau, was die Ernte verspricht. Wir hören den Ruf: Alle Hände in's Feld! Es wird wieder Arbeit geben: es wird zu jäten und umzusetzen, zu binden und zu beschneiden sein, umzuackern und zu sichern. Es wird eine heiße Zeit des Sammelns, Erntens werden, um die Frucht zu sichern, dass sie wieder neue, gute Saat werde für künftige Zeiten. Indem wir heute nach fünf Lustren mit unserem Feste in der Geschichte des Vereines einen Markstein setzen, wissen wir, dass das nächste Vierteljahrhundert kein ereignisloses sein wird. Hoffen wir, dass es sich dem verflossenen würdig anschließe.

Es ist klar, meine Herren, dass wir heute rückwärts und vorwärts zu blicken haben. Und daraus ergab sich dem Ausschusse von selbst das Programm des heutigen Abends. Indem wir zurückschauen, wollen wir uns die bisherige Thätigkeit des Vereines vergegenwärtigen. Herr Regierungsrath v. Egger wird die Güte haben, diesen Theil zu übernehmen. Und indem wir nach vorwärts sehen, nach dem, was das letzte Ziel des Vereines ist, so können wir sagen, dass das die beste Erziehung der Jugend ist. Die beste Erziehung ist aber die, welche alle Kräfte des jungen Menschen harmonisch und gleichmäßig ausbildet zu reinem, schönem Menschthum. Diese Erziehung zur Gesundheit, Einsicht und Sittlichkeit aber nennt Schiller, der Liebling der Schule, die ästhetische Erziehung, und Herr Prof. Rieger hat es sich zur Aufgabe gemacht, uns eine Geschichte der Idee der ästhetischen Erziehung zu geben. Mit diesem Rückblick auf unsere Vergangenheit, mit diesem Ausblicke auf die Ideale unserer Zukunft, wird unser Programm erschöpft sein.

Ich bitte nun Herrn Regierungsrath v. Egger, seinen Vortrag zu beginnen.

Hierauf hielt das gründende Mitglied Herr Regierungsrath Director Dr. Alois Egger Ritter v. Möllwald die an anderer Stelle reproducierte Festrede:

Fünfundzwanzig Jahre Mittelschule.

Nachdem der Herr Vortragende unter rauschendem Beifall geendet hatte, bestieg der Obmann-Stellvertreter, Prof. Dr. Karl Rieger, die Tribüne und hielt den Festvortrag:

Über den Ursprung der Idee einer ästhetischen Erziehung.

(Dieser Vortrag ist auf S. 10 dieses Heftes abgedruckt).

Digitized by Google

Auch dem zweiten Vortragenden wurde von allen Seiten reichlicher Beifall gespendet.

Hierauf schloss der Obmann die Versammlung.

Das Banket.

Ein großer Theil der Festtheilnehmer, 48 an der Zahl, vereinigte sich nach der Festfeier in dem geschmackvoll decorierten und mit der Büste Sr. Majestät gezierten Saale des Hôtel de France. Unter den Theilnehmern befanden sich die Herren Hofräthe und Universitäts-Professoren Dr. K. Schenkl und Dr. Wilh. R. von Hartel, die Herren Landes-Schulinspectoren Ant. Maresch und E. Scholz. Herr Landes-Schulinspector Dr. M. Ritter v. Wretschko war durch eine Inspectionsreise am Erscheinen gehindert. Von den Directoren der Wiener Mittelschulen waren anwesend die Herren: Dr. E. Hannak, Dr. Joh. Hauler, Dr. K. Schober; aus Baden war Herr Director Haueis erschienen.

Nach dem ersten Gange erhob sich der Obmann des Vereines, Professor Dr. Victor Langhans, und sprach folgenden Toast auf Se. Majestät den Kaiser:

Verehrte Festgenossen!

Indem wir heute in gehobener Stimmung das Jubelfest unseres Vereines, ein Fest der Lehrer und der Schule feiern, gedenken wir vor allem dankerfüllten Herzens und in loyaler Ehrfurcht des allerhöchsten Gönners der Schule, der ihr großmüthig freie Entwickelung schenkte, ihr Gedeihen sorgsam überwacht und sie mit seinem mächtigen Arme schützt. Ich fordere Sie auf, sich zu erheben und mit mir einzustimmen in den dreimaligen begeisterten Ruf: Se. Majestät unser allergnädigster Herr und Kaiser Franz Josef I. lebe hoch! hoch! hoch!

Den zweiten Toast brachte der Obmann-Stellvertreter Professor Dr. Karl Rieger auf Se. Excellenz den Herrn Minister für Cultus und Unterricht Dr. Paul Gautsch v. Frankenthurn mit folgenden Worten aus:

Hochansehnliche Versammlung!

Sr. Majestät unserm allergnädigsten Herrn und Kaiser schulden wir außer der ehrerbietigen Ergebenheit der Unterthanen noch den besonderen Dank für die huldvolle Gnade, die durch Ernennung Sr. Excellenz des Herrn Ministers dem Lehrstande erwiesen wurde.

Zu Sr. Excellenz blickt die Lehrwelt mit innigem Vertrauen und großen Hoffnungen auf. Mit innigem Vertrauen; denn Se. Excellenz hat in der kurzen Zeit, in welcher Hochderselbe an der Spitze der Unterrichtsverwaltung steht, bereits wiederholt eine staunenerregende Einsicht selbst in die Details des Unterrichtes bekundet. Se. Excellenz hat die ideale Bedeutung des Unterrichtes an wichtiger Stelle durch den Hinweis auf die humanistische Grundlage der modernen Bildung vertreten, Se. Excellenz hat die Gefahren für die moralische Kraft der Schule durch sachliche Erörterung der Überbürdung beseitigt, Se. Excellenz hat die Ehre und den Ruf des Lehrerstandes in edler Weise beschützt.

Mit großen Hoffnungen erfüllt uns Sr. Excellenz energischer Schaffensdrang, der gegenwärtig schon neue Bildungen, wenn auch nur in den ersten Umrissen zeichnet. Wir sind überzeugt, dass wir unter Sr. Excellenz Führung einer bedeutenden Zukunft entgegenschreiten. Wir können daher nur lebhaft wünschen, Se. Excellenz möge diese vielverheißenden Pläne ausführen und die edeln Früchte eines erhabenen Wirkens mit freudigem Stolze schauen.

Digitized by Google

Auf die Erfüllung dieses Wunsches erhebe ich mein Glas und lade die Versammlung zu einem Hoch auf Se. Excellenz den Herrn Minister ein. Se Excellenz der Minister lebe hoch!

Hierauf erhob sich Herr Hofrath Professor Dr. Schenkl, um mit warmen Worten eines Mannes zu gedenken, den die Mittelschule mit besonderem Stolze ehemals zu ihren bedeutendsten Mitgliedern zählte, und dessen Andenken sie mit ungeschwächter Verehrung zu allen Zeiten hochhält. Es ist der geheime Ober-Regierungsrath Dr. Hermann Bonitz in Berlin, der Begründer der österreichischen Gymnasial-Organisation. Der Trinkspruch Hofrath Schenkls lautete:

Der verehrte Herr Regierungsrath v. Egger hat in seiner mit allgemeinem Beifalle aufgenommenen Rede, welche die Geschichte unseres Vereines zum Gegenstande hatte, neben anderen besonders eines Mannes rühmend gedacht, der sich um die Begründung und Entwickelung desselben hervorragende Verdienste erworben hat. Ich brauche eigentlich den Namen des Mannes nicht zu nennen. Denn, wenn er auch schon lange aus unserer Mitte geschieden ist, wir haben ihn doch stets als den unseren betrachtet, an der von ihm bezeichneten Richtung treulich festgehalten, und so hat denn Bonitz als unsichtbarer Leiter unter uns immerfort gewaltet. Die Saat, die er ausgestreut hat, ist schön aufgegangen, und aus jeder Spur, die er hinterlassen, quillt frisches, reiches Leben hervor. Wie wir immer ihm gegenüber unsere Verehrung und Dankbarkeit bethätigt haben, so wollen wir auch in gleicher Gesinnung jetzt das Glas erheben und den innigen Wunsch aussprechen, dass er noch lange wie bisher zum Frommen der Wissenschaft und zum Segen der Schule wirken möge.

Der Vorschlag des Redners, ein Telegramm an den hochverehrten Förderer des österreichischen Mittelschulwesens abzusenden, wurde mit Jubel aufgenommen und Herr Hofrath Schenkl ersucht, den Wortlaut des Telegrammes zu formulieren. Demgemäß sandte der Herr Hofrath im Namen des Vereines folgendes Telegramm an den Gefeierten:

Herrn geheimen Ober-Regierungsrath Dr. Hermann Bonitz, Berlin,
W. Genthinstrasse 15.

Der Verein Mittelschule, der gestern das Fest seines fünfundzwanzigjährigen Bestandes feierte, hat mich beauftragt, Ihnen, hochgeehrter Herr, mitzutheilen, dass bei dem Festmahle, welches die Mitglieder Abends vereinigte, ein Toast auf Sie ausgebracht wurde, der sie als Mitbegründer des Vereines und als denjenigen feierte, welcher denselben durch seine weisen Rathschläge so sehr gefördert hat. Treu an denselben festhaltend, gedachten alle Theilnehmer Ihrer in Verehrung und Dankbarkeit und sprechen den innigen Wunsch aus, dass Sie lange noch in gleicher Rüstigkeit zum Frommen der Wissenschaft und Schule erhalten bleiben und unser im alten Wohlwollen gedenken mögen. *Schenkl.*

Hierauf ergriff der Schriftführer Prof. Dr. K. Tumlirz das Wort, um auf die hohen Behörden zu toastieren, deren wohlwollendem Entgegenkommen der Verein es vor allem zu danken habe, wenn er heute mit gerechtem Stolze auf seine Leistungen und Erfolge in früheren Tagen zurückblicke. Dieses Wohlwollen zeige, dass das loyale Streben des Vereines, dass seine ideale Auffassung von Schule und Lehramt der gebürenden Anerkennung sich erfreue. Darum könne er auch vertrauensvoll der Zukunft entgegensehen. Redner schließt mit der Aufforderung, dem

Digitized by Google

mächtigen Factor, der den Berathungen des Vereines den Halt, die Zuversicht, den offenen Freimuth wahrt, dem freundlichen Entgegenkommen der hohen Behörden ein begeistertes Hoch zu bringen.

Kaum war die lebhafte Zustimmung, die diesen Worten folgte, verhallt, als Prof. Dr. Aug. Scheindler sich erhob, um anknüpfend an die Worte des Vorredners die Verdienste der unmittelbar vorgesetzten Behörden, der Landes-Schulinspectoren zu feiern.

Beiden Vorrednern erwiderte Herr Landes-Schulinspector A. Maresch in seiner doppelten Eigenschaft als Vertreter der Behörde und als Landes-Schulinspector. Seine ebenso geistvolle als formvollendete Rede wurde mit stürmischem Jubel aufgenommen. Obmann Prof. Dr. Langhans bringt darauf einen Trinkspruch auf Hofrath Krischek. Nachdem von mehreren Seiten des Wohlwollens der Behörden gedacht worden sei, des reichen Schatzes der Lehrer, so müsse auch des treuesten Hüters dieses Schatzes gedacht werden; des Schatzmeisters, welcher mit milder Hand und immer reichlich davon den Lehrern theilte. Alle ahnen wohl, wen der Sprecher meine, sie wissen es, wenn er sie erinnere, dass er erst vor kurzem aus dem Amte geschieden sei, unser Hofrath Krischek: der tiefe Menschenkenner, der unparteiische Beurtheiler aller Persönlichkeiten, der edle Freund der Schule, der Lehrer. Als der Sprecher im Namen der „Mittelschule" ihm beim Scheiden aus dem Amte die Verehrung des Vereines und den Dank der Lehrer ausdrückte, habe der Herr Hofrath betont, dass er nur schwer seiner bisherigen Thätigkeit entsage, dass er es aber mit sicherer Beruhigung thue, weil er es wisse, dass das Wohlwollen, welches ihn stets geleitet, in seinem Ressort auch fernerhin, unter dem jetzigen Personalreferenten, fortleben werde. Diese Bemerkung des Hofrathes Krischek sei eine Garantie; er habe uns im Ministerium gleichsam ein reiches Erbe hinterlassen, ein Fideicommis errichtet, dessen Curator in seinem Geiste es verwalten werde. Das beste und erfreulichste sei es aber, dass der Erblasser noch lebe; dass er noch lange lebe, darauf erhebe der Sprecher sein Glas.

Der lebhafte Beifall, der die Worte des Redners begleitete, bewies, wie sehr derselbe allen Anwesenden aus dem Herzen gesprochen.

Sodann brachte der Obmann die von verschiedenen Seiten eingelangten schriftlichen und telegraphischen Glückwünsche zur Verlesung.

Briefliche Glückwünsche sandten die Lehrkörper des Landes-Real- und Obergymnasiums zu Horn und des Landes-Realgymnasiums zu Stockerau, ferner Herr em. Schulrath Dr. Pick in Salzburg und Herr Universitäts-Bibliothekar Dr. A. Müller in Graz.

Telegramme waren eingelangt von den Schwestervereinen „Deutsche Mittelschule" in Prag, „Innerösterreichische

Digitized by Google

Mittelschule“ in Graz, sowie von den Herren: Hofrath Ad. Lang in Baden, Landes-Schulinspector Dr. M. R. v. Wretschko aus Seitenstetten, Landes-Schulinspector Dr. J. Krist in Graz, Landes-Schulinspector R. Riedl aus Mährisch-Ostrau und Director Dr. Hackspiel in Prag.

Über Aufforderung des Obmannes verlas hierauf der Schriftführer folgendes Festgedicht:

Dem Vereine „Mittelschule“

zum 25jährigen Jubelfeste.

Schnell rauscht des Zeitstroms wallende Flut dahin,
Hebt wie zum Hohn manch nichtiges Werk empor
Auf hoher Wog' und zeigt's der Menge,
Die es verwundert beklatscht und anstaunt.

Kurz prangt solch Trugbild; plötzlich, so wie's entstand,
Stürzt's in die Flut, und wenige Kreise nur
Umziehen langsam ernst die Stätte,
Wo die gesunkene Größe prahlte.

Nicht hob dich also fördernd der Zeiten Gunst,
Du schwaches Fahrzeug, als in die See du stachst,
Der Mittelschule schlichtes Banner
Mit idealerem Sinn entfaltend.

Kein lauter Beifall grüßte dich, kleines Schiff,
Dich pries kein Weltblatt, welches den Ruhm verschenkt;
Still zogst die Bahn du, kaum beachtet,
Aber auch nimmer beirrt vom Tage.

Ob draußen laut auch scholl der Parteien Zwist,
Der Beste trieb im Wirbel der Leidenschaft:
Du hieltest fest den Curs, und nimmer
Brachte zum Schwanken dich jene Sturmflut.

Das Auge fest zum leuchtenden Ziel gewandt,
So lenkte dich manch wackerer Steuermann
Mit ruh'ger Hand vorbei die Klippen
Starr sich bekämpfender Gegensätze.

Heut' sonnst du dich im Licht der Vergangenheit!
Und deine Wimpeln wehen im hellen Glanz
Des edlen Strebens, das fünf Lustren
Segenbereitend der Schule diente

Denn stolz führst du ein köstliches Gut an Bord,
Der Schule Wohlfahrt, heilige Schätze auch,
Die wert und theuer sind dem Lehrer,
Freudigen Muth und gereiftes Urtheil.

So steure fortan ruhig auf glatter Bahn!
Ein günst'ger Fahrwind schwelle die Segel dir,
Und reichlich spende dir die Zukunft,
Was du mit redlichem Sinn erstrebest!

Hiemit war der officielle Theil des Festes beendet. Es folgte aber noch eine Reihe von Toasten und Reden. Prof. Dr. J. Huemer betonte die wackere Bundesgenossenschaft der österreichischen

Gymnasial-Zeitung, deren verdienstvolle Redacteure in den Reihen der Festgenossen anwesend waren. Dies gab Herrn Hofrath von Hartel Gelegenheit, die wissenschaftliche Bedeutung der österreichischen Mittelschul-Professoren rühmend hervorzuheben. Darauf brachte Prof. Blume einen Trinkspruch auf die *Alma mater Vindobonensis*. In launiger Rede gedachte ferner Director Dr. K. Schober der an- und abwesenden Gründer des Vereines, worauf Prof. Dr. Zitkowsky an die verstorbenen Gründer erinnerte, zu denen auch der von allen geliebte, um den Verein so hochverdiente Schulrath Prof. Ficker gehörte. Voll sprudelnden Humors war der Toast, den Prof. Pindter auf die Presse ausbrachte. Endlich erhob noch Prof. Dr. Sedlmayer sein Glas auf die Directoren, in deren Namen Director Dr. Hauler erwiderte. Das Fest endigte damit, dass sämmtliche Theilnehmer ihren Namen in das zu diesem Zwecke eigens angelegte Gedenkbuch einschrieben.

Erster Vereinsabend

am 11. December 1886.

Der Obmann eröffnet die Sitzung mit der Mittheilung, dass Herr Dr. Siegfr. Lederer, Supplent am Staatsgymnasium im II. Bezirk dem Verein als Mitglied beigetreten sei.

Hierauf referiert der Obmann über die (oben mitgetheilte) Deputation an den Herrn Hofrath Krischek und theilt die Antwort desselben der Versammlung mit.

Sodann erhielt der Cassier des Vereines, Prof. Ziwsa, das Wort zu dem Referate über die Aufstellung einer Gedenktafel für den verewigten k. k. Hofrath und Landesschulinspector Carl Enk von der Burg in Salzburg. Die Errichtung der Gedenktafel war in der Sitzung am 9. Februar 1886 von dem Regierungsrath Director Dr. Al. Pokorny in seinem und im Namen des Schulrathes Dr. Pick in Salzburg beantragt worden. Der Verein „Mittelschule" stellte sich damals mit dem Betrage von 50 fl.*) an die Spitze einer Subscription, die bald die Summe von 283 fl. ergab. Schon am 17. August konnte die Tafel in Salzburg enthüllt werden. Nach Bestreitung sämmtlicher Kosten und Auslagen**) blieb ein Baarrest von 70 fl. übrig. Der Berichterstatter beantragt, aus dieser Summe einen Fond zur Instandhaltung der Gedenktafel zu gründen und die Verwaltung desselben dem „Verein für die Erhaltung der Landesdenkmale in Salzburg" zu übertragen.

Nach einer kurzen Debatte, an der sich die Professoren Dr. Raab, Dr. Obermann und Ziwsa betheiligen, wird Ziwsas Antrag zum Beschluss erhoben.

Der Obmann erstattet nun Bericht über die Festfeier. Der Verlauf derselben ist auf Seite 39 dargestellt. Hiebei theilt er mit, dass der geheime Ober-Regierungsrath Bonitz in Berlin

*) Vgl. Jahresb. 1885|86 Vereinsab. 10. April 1886.

**) Einen detaillierten Ausweis über die Einnahmen und Ausgaben enthält der Bericht, welcher von dem Cassier an alle Subscribenten versandt wurde.

Digitized by Google

auf das an ihn gerichtete Telegramm Herrn Hofrath Schenkl Folgendes geantwortet habe:

Der Gruß, der von dem Vereine Mittelschule mir gestern durch Ihre gütige Vermittlung auf telegraphischem Wege zugegangen ist, hat mich auf das freudigste überrascht, wenn ich auch nicht wagen darf, die mir zugeschriebenen Verdienste um den Verein mir anzueignen. Noch steht es mir in frischer Erinnerung, mit welchem Interesse ich in einer vom Vereinsleben noch nicht in gleichem Maße überfluteten Zeit die Vereinigung von Schulmännern begrüßte, welche einig in den allgemein giltigen Grundsätzen des höheren Schulwesens die Ausführung dem freien, von gegenseitiger Achtung getragenen Gedankenaustausch zu unterziehen sich zur Aufgabe machte. Das Zutrauen zu der inneren Gesundheit der Sache und die aufrichtige Achtung vor den die Vereinigung begründenden Männern hatten die natürliche Folge, dass ich, soweit mir meine mannigfach beanspruchte Zeit es gestattete, die Freude der Theilnahme mir nicht versagte. Mein Zutrauen zu dem Vereine hat mich nicht getäuscht; er hat sich nicht nur ein Vierteljahrhundert hindurch in frischer Lebenskraft erhalten, sondern auch als einen wertvollen Factor in dem österreichischen Schulleben bewährt. Mit dem Ausdrucke meines verbindlichsten Dankes an den Verein für die mir erwiesene Ehre ersuche ich Sie die Versicherung zu verbinden, dass jene Jahre, in welchen ich, gehoben durch die edle Begeisterung der österreichischen Jugend, zur Förderung ihres Schulwesens an meinem Theile beitragen durfte, von mir in unauslöschlicher Erinnerung und in treuer Gesinnung aufrichtiger Dankbarkeit bewahrt werden.

Die Kosten des Gesammtfestes inclusive Banket betrugen ungefähr 280 fl.; zur Deckung steuerte der Ausschuss 70 fl. aus Eigenem bei (Bravo!), auf 140 fl. belaufen sich die Beiträge der am Banket betheiligten Mitglieder, für die restlichen 90—100 fl. hätte die Vereinscassa aufzukommen.

Über Antrag des Director Dr. Hauler wurde diese Summe ohne Debatte einstimmig bewilligt.

Hierauf legt der Obmann zwei von Prof. Dr. Tumlirz eingebrachte und vom Ausschusse gebilligte Anträge zur Verhandlung und Beschlussfassung vor.

1. Es soll ein Fragekasten eingeführt werden, in welchen Fragen didaktischer und schulpolitischer Natur, insbesondere solche, die sich auf concrete Fälle, auf Schwierigkeiten in der Durchführung pädagogischer und didaktischer Normen u. dgl. beziehen, anonym eingelegt werden können. Solche Fragen und Anträge sind zunächst im Ausschuss zu behandeln und dann dem Plenum vorzulegen, damit dasselbe in zweifelhaften Fällen seine Wohlmeinung äußere.

Der Antrag wird unterstützt und einstimmig angenommen.

2. Der Verein möge eine Art wissenschaftlicher Rundschau begründen, in welcher womöglich alle für Wissenschaft und Schule wichtigen Werke ihrem Inhalte, ihrer Methode und ihren positiven Resultaten nach derart besprochen werden, dass sich der Lehrer auf dem Gesammtgebiete seines Faches über die neuesten Strömungen leicht und rasch orientieren könne.

In der Motivierung hebt Prof. Dr. Tumlirz hervor, wie schwer es den Lehrern bei der großen Stundenzahl und ihren sonstigen Arbeiten ankomme, mit der rastlos fortschreitenden Wissenschaft gleichen Schritt zu halten. Wohl existieren eine

Reihe von Zeitschriften, die das Neueste in jedem Fach besprechen; aber diese Besprechungen kommen oft viel zu spät, und enthalten zumeist eine negative Kritik, die dem Leser nur die Mängel, nicht den positiven Inhalt des Buches mittheile; und selbst diese Besprechungen müssen oft mit großem Zeitverlust in den verschiedensten Zeitschriften gesucht werden. Dem solle die Rundschau abhelfen; das negative Moment, insbesonders jede gehässige Polemik sei auszuschließen, beziehungsweise das erstere auf das Nothwendigste zu beschränken. Allerdings erfordere das Unternehmen ein reges Zusammenwirken aller Kräfte des Vereines; doch ist Redner überzeugt, dass in den Kreisen der Mittelschule eine solche Summe geistiger Arbeit vorhanden sei, dass sie auch in dieser Richtung auf eigenen Füßen stehen können. Wenn jeder Einzelne die Früchte seines Studiums der Gesammtheit zur Verfügung stelle, so werden gewiss die Resultate und der Inhalt aller bedeutenden Werke — wenigstens im Auszug — bald das Gemeingut aller Fachgenossen werden. Diese Rundschau wäre etwa in der „Gymnasial-Zeitschrift" abzudrucken.

Nach einer längeren Debatte, in welcher Prof. Dr. Gerson Wolf die Nothwendigkeit einer, wenn auch noch so kurzen Kritik betont, Director Dr. Hauler auf die Schwierigkeiten in pecuniärer Hinsicht hinweist, Prof. Dr. Huemer eine Concurrenz mit andern bereits bestehenden Zeitschriften ablehnt und eine Beschränkung der Revue auf das pädagogisch-didaktische Gebiet empfiehlt, Prof. Bass endlich die Ansicht ausspricht, dass nicht genug Werke gratis zur Verfügung stehen würden, und auch bezüglich des Verhältnisses zur Gymnasial-Zeitschrift Bedenken äußert, wird über Antrag des Professors Rieger ein Comité gewählt, in das außer dem Obmann und dem Antragsteller Dr. Tumlirz noch die Herren: Dir. Dr. Hauler, Prof. Dr. Huemer, Prof. Bass, Prof. Dr. Gerson Wolf gewählt werden.*)

Den nächsten Punkt der Tagesordnung bildet eine Berathung zum Zwecke der Wahrung der Standesinteressen gegen Angriffe seitens einiger Tagesblätter.

Der Obmann weist darauf hin, dass einzelne Tagesblätter, so das „Fremdenblatt", insbesondere aber die „Neue Freie Presse" sich in der jüngsten Zeit darin gefallen habe, anknüpfend an ein angeblich im Landesschulrath gefallenes Wort den Mittelschullehrstand in unqualificierbarer Weise zu verdächtigen und zu verunglimpfen. Insbesondere sei dies die Tendenz des Leitartikels der „Neuen Freien Pesse" vom 28. November gewesen. Dieser

*) Dieses Comité trat in den Weihnachtsferien zusammen, nachdem es sich durch die Herren Dir. Dr. Burkhart, Dir. Dr. Schober, Prof. Lissner, Prof. Dr. Hintner, Prof. Baumann verstärkt hatte. Das Resultat der Berathungen war, dass die Idee der zu begründenden Rundschau allgemein gebilligt wurde. Bezüglich der Ausführung wurde jedoch über Antrag des Prof. Hintner beschlossen, die Publicationen in der eigenen Vereinszeitschrift, die nunmehr statt alljährlich alle Vierteljahre erscheinen sollte, zu veröffentlichen. Für diese Vierteljahrsschrift, die etwa unter dem Titel: „Mittheilungen des Vereines" herausgegeben werden sollte, wäre ein tüchtiger Verleger zu suchen. Als solcher wurde sofort Herr A. Hölder in's Auge gefasst. Die Beschlüsse des Comités wurden in der nächsten Sitzung, über deren Verlauf in dem folgenden Heft berichtet wird, einstimmig angenommen.

Digitized by Google

Artikel hat eine bedeutende Erregung in den Kreisen der Mittelschulprofessoren hervorgerufen und die einzelnen Vereine derselben, die „Deutsche Mittelschule“ in Prag, die „Realschule“ in Wien haben bereits ihrer Entrüstung diesen Angriffen gegenüber kräftigen Ausdruck verliehen. Der Verein „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz tage eben jetzt, um gegen dieselben Stellung zu nehmen. Der Ausschuss habe es nun für seine Pflicht gehalten, in dieser Hinsicht die Initiative zu ergreifen, umsomehr, als jene Mittheilung aus der Sitzung des h. Landesschulrathes, von welcher der Artikel seine Motive schöpft, ganz verdreht und entstellt ist. Der Ausschuss hat in Erwägung dessen folgenden Entwurf eines Protestes gegen diese Enuntiationen der „Neuen Freien Presse“ verfasst:

Zur Abwehr.

Im Leitartikel vom 28. November d. J. brachte die „Neue Freie Presse“ einen gehässigen und hämischen Angriff auf die österreichischen Mittelschulprofessoren. Obwohl dieses Journal genöthigt war, die einzige Grundlage seiner Conclusionen in den nächsten Nummern schrittweise als erfunden oder entstellt zurückzuziehen, so fühlte sich doch das große Organ der öffentlichen Meinung nicht zugleich auch verpflichtet, die aus dem schief aufgefassten Thatbestande abgeleiteten unwahren Behauptungen zurückzunehmen. Es ließ den Artikel wirken, getreu dem Grundsatze: *audacter calumniare, semper aliquid haeret.* Eine ruhige, sachliche Kritik seiner Thätigkeit würde jeder Mittelschulprofessor bereitwillig und ruhig anhören. Eine Verunglimpfung und Verdächtigung des ganzen Mittelschullehrstandes aber, die offenbar nur den Zweck hat, einzelne Abgeordnete aus dem Lehrstande ihrer politischen Richtung wegen wirksam zu bekämpfen; und die daher durch nichts, nicht einmal durch leidenschaftlichen Parteifanatismus entschuldigt erscheint, muss energisch zurückgewiesen werden. Zur Wahrung der Standesinteressen, deren höchstes die Standesehre ist, verpflichten den Verein „Mittelschule“ seine Statuten. Er tritt für den schwerbeleidigten Mittelschullehrstand mit dem stolzen Bewusstsein ein, dass er mit dem entschiedenen Proteste gegen die tendenziös gefärbte, mit Spott und Hohn gewürzte Darstellung auch seiner Pflicht der Schule gegenüber nachkommt. Dem Verfasser des „sensationellen“ Artikels ist es sehr wohl bekannt, dass die hohen Unterrichtsbehörden auf die strengste Pflichterfüllung der Erzieher und Bildner der Jugend an den Mittelschulen sorgsamst achten. Er muss es wissen, dass bisher dem ganzen Stande aus dem Gebrauche eines durch die Staatsgrundgesetze gewährleisteten Rechtes nicht der geringste Vorwurf in Bezug auf gewissenhafte Ausübung seiner Berufspflichten gemacht werden konnte Er kann sich, wenn er guten Willen hat, überzeugen, dass es dem rastlosen Zusammenwirken aller Factoren des Unterichtswesens gelungen ist, die Schüler an den Gymnasien, Realschulen und verwandten Lehranstalten trotz der wachsenden Aufregung im öffentlichen Leben bei der stillen, ruhigen und sittigenden Beschäftigung mit den Wissenschaften zu erhalten. Es ist nicht Sache des Vereines zu entscheiden, in wieweit die Behauptung der „Neuen Freien Presse“ begründet ist, dass auf der Universität von den Studenten so viel „wilde Politik“ getrieben werde, dass sich die akademische Jugend nicht mehr für die Ideale der Menschheit begeistere. Gewiss aber wäre diesen Kreisen leidenschaftliche Aufregung unbekannt geblieben, wenn nicht die Parteibekämpfung sich eines Tones bedient hätte, wie er in dem Artikel vom 28. November angeschlagen ist. Damit dieser „beklagte“ Geist nicht etwa einmal auch in die Mittenschulen eindringe, ist der Verein genöthigt, öffentlich einer demoralisierenden Beunruhigung des Publicums entgegenzutreten, die nur geeignet ist, die ruhige und förderliche Culturarbeit der Schule zu stören und durch die Saat des Misstrauens die Bildung und Veredlung der Jugend zu schädigen.

Von diesen Erwägungen geleitet, beschliesst der Verein „Mittelschule“ in Wien, die böswillige Verunglimpfung des gesammten Lehrerstandes mit

Digitized by Google

gebürender Entrüstung zurückzuweisen und gegen die verdeckte Aufreizung des Publicums wegen der daraus für die Schule erwachsenden Nachtheile energische Verwahrung einzulegen.

Über diesen Entwurf eröffnet der Obmann die Debatte, und zwar zunächst mit der Frage, ob der Verein überhaupt für eine Kundgebung in dieser Richtung sei, und da diese Frage einstimmig bejaht wird, mit der zweiten Frage, ob die Versammlung das vorgelegte Elaborat als Basis für die Berathung annehme.

Über Antrag des Professors Knöll wird der Protest per acclamationen genehmigt.

Der Obmann verlangt nun für den Ausschuss die Ermächtigung. diesen Protest drucken zu lassen und nicht bloß an alle Zeitungen ohne Rücksicht auf ihren Parteistandpunkt und an alle Vereinsmitglieder, sondern auch an die vorgesetzten Behörden zu senden. Auch dieser Antrag findet allgemeine Zustimmung.

Der Protest wurde demgemäß in 400 Exemplaren gedruckt und an alle Wiener Zeitungen, an die Vereinsmitglieder, an alle Mittelschulen Österreichs und an die vorgesetzten Behörden gesandt.

B. Mittheilungen der „Deutschen Mittelschule" in Prag.

Erste periodische Versammlung am 17. November 1886.

Zunächst machte der Obmann einige Mittheilungen über die Versendung, beziehungsweise Überreichung der Jahresberichte.

Sodann wurde beschlossen, die in den Programmen der deutsch-böhmischen Mittelschulen am Ende des Schuljahres 1885—1886 publicierten wissenschaftlichen Abhandlungen durch Vereinsmitglieder einer Besprechung in der Zeitschrift für das Realschulwesen zu unterziehen, und erfolgte sofort die Übernahme eines Theiles dieser Arbeit durch die Anwesenden.

Hierauf erörterte Herr Professor Dr. J. Loos in längerem Vortrage die Frage: „Wie stellt sich unsere Mittelschule zur Herbart'schen Didaktik?"

Lange Zeit hat die Mittelschule um ein System der Didaktik sich überhaupt nicht gekümmert. Wenn auch hie und da die Erkenntnis sich Bahn brach, dass eine Praxis ohne alle Theorie meist ein planloses Umhertappen sei, dass wie anderwärts auch in der Didaktik der reine Praktiker nur durch Zufall oder Genie das Richtige überall treffen könne, so hatten doch jene „Vollblutpraktiker" die Majorität, die ein Jahr Praxis für wirksamer hielten als zehn Jahre Kathederweisheit. Erst in neuerer Zeit wurde das Bedürfniss nach einer wissenschaftlich-pädagogischen Durchbildung der Mittelschullehrer, also vorerst nach einem diesen an die Hand zu gebenden System der Didaktik öffentlich kundgegeben, und zwar von nicht weniger als 50 höheren Lehranstalten Deutschlands; von diesen wurde unter einem die Herbart'sche Didaktik, mit gewissen Modificationen empfohlen. In Österreich macht sich dasselbe Bedürfnis fühlbar. Wir brauchen aber nicht erst an die Wahl eines Systems zu gehen: unser Organisations-Entwurf von 1849 athmet durchaus Herbart'schen Geist. Herbart ist unsere Tradition.

Wie aber schon früher auf dem Gebiete der Volksschule, die sich, wohl nur aus äußerlichen Gründen, von Herbart abgewendet hat, so findet Herbarts

Digitized by Google

System auch auf dem Gebiete der Mittelschule seine Gegner. Diesen muss zugegeben werden, dass die Psychologie Herbarts in einigen Punkten nicht hinreicht zur Fundierung unserer Mittelschuldidaktik; es muss ihnen aber entgegengehalten werden, dass Herbart selbst seine Didaktik unabhängig von allen metaphysischen und psychologischen Eigenheiten erhalten hat, so dass wir sie nach Bedarf auf die neueren Ergebnisse psychologischer Forschung gründen können. Eine so begründete und sonst wenig modificierte Herbart'sche Didaktik ist aber das einzig vollkommen durchgebildete System, das wir besitzen. Es erscheint daher wünschenswert, die von Herbart betretenen Wege nicht zu verlassen, wohl aber einige Steine wegzuräumen und eventuell durch neue zu ersetzen. Im Interesse der Continuität der Entwicklung unserer Mittelschulen ist es zu empfehlen, nicht extremen Didaktikern, wie Ziller, sondern vielmehr den besonnenen, wie Stoy und Willmann, zu folgen.

Zweite periodische Versammlung am 1. December 1886.

Es wurden zunächst die Vereinbarungen getroffen betreffs Vertretung des Vereines bei der Schmeykal-Feier.

Hierauf kam der Bescheid des k. k. Landes-Schulrathes auf die Eingabe des Vereins gegen die Einführung der czechischen Sprache als obligates Fach an deutschen Mittelschulen zur Verlesung, wonach die genannte Behörde wegen Incompetenz in Lehrplanfragen die erwähnte Eingabe in Verhandlung zu nehmen nicht in der Lage ist. Der Bescheid wurde ohne Debatte zur Kenntniss genommen.

Endlich kam ein von fünf Mitgliedern eingebrachter Dringlichkeitsantrag zur Berathung, des Inhaltes, „dass der Verein ‚Deutsche Mittelschule' die nothwendigen Schritte einleiten möge, um dem durch die masslosen Angriffe der ‚Neuen Freien Presse' beleidigten Mittelschullehrstande Genugthuung zu verschaffen". Nach Verlesung des betreffenden Artikels der „Neuen Freien Presse" erfolgte eine eingehende Debatte, an welcher sich die Herren: Director Dr. Hackspiel und die Professoren Broda, Johne, Dr. Toischer, Proft, Gschwind, Hruschka, Reiniger betheiligten, und in welcher die Momente hervorgehoben wurden, die eine Entgegnung der „Neuen Freien Presse" nothwendig erscheinen lassen. Das Ergebnis der Debatte war der einstimmige Beschluss, dass möglichst bald eine entsprechende Entgegnung publiciert werden solle; mit der Ausarbeitung dieser Entgegnung wurde der Ausschuss beauftragt.

Dritte periodische Versammlung am 22. December 1886.

Der Obmann theilt mit, dass die vom Verein beschlossene Entgegnung auf die Angriffe der „Neuen Freien Presse" nach dessen Concepte in den Prager Blättern und der „Deutschen Zeitung" vollinhaltlich publiciert worden sei. Die „Neue Freie Presse", welcher gleichfalls eine Abschrift in Begleitung eines angemessenen Briefes zugesandt worden sei, habe derselben nicht Erwähnung gethan.

Vor allem ist es statistisch nicht nachweisbar — so heißt es in der Entgegnung — dass ein irgend nennenswerter Procentsatz der deutsch-österreichischen Mittelschullehrerschaft eine politische Rolle anstrebt. Dem Mittel-

Digitized by Google

schulprofessor ist es vielmehr nur bei äußerster Anstrengung seiner Kräfte möglich, neben den Berufsarbeiten noch etwas für seine wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung zu thun, selbst wenn er nicht genöthigt ist, durch Nebenleistungen sein Einkommen zu erhöhen. Bestehen doch diese Berufsarbeiten nicht bloß in der Abhaltung von wöchentlich 20 Unterrichtsstunden, sondern auch in mindestens ebensovielen wöchentlichen Stunden häuslicher Präparation, Correctur der Schülerarbeiten, Instandhaltung einer Lehrmittelsammlung, Verwaltung der Schulbibliothek, Mitwirkung bei den Conferenzen. Und die Stunden seiner Berufsarbeit sind mehr als bei jedem anderen Stande voll zu rechnen, da kaum eine öffentliche Thätigkeit einer vielfacheren und genaueren Controle unterliegt als die des Mittelschulprofessors. Für politische Thätigkeit bleibt unter diesen Umständen nur wenigen, besonders arbeitsfähigen Männern Zeit. Die weitaus überwiegende Majorität der deutsch-österreichischen Mittelschullehrer beschränkt in der That ihre politische Thätigkeit darauf, ihrer Bürgerpflicht an der Wahlurne nachzukommen.

Ist aber sicherlich der Fall selten, dass ein Mittelschulprofessor der politischen Laufbahn sich zuwendet, so ist er doch gewiss nicht principiell zu bemängeln oder zu bedauern. Der Grad der Intelligenz eines solchen Politikers ist nicht geringer als der eines Advocaten, eines Arztes, eines Beamten etc.; sein persönlicher Charakter bietet mindestens ebensoviel Gewähr für die gewissenhafte Ausübung seines Mandates, wie der anderer Männer, denen ein öffentliches Amt anvertraut ist; die richtige Mischung von Idealismus und Materialismus kann aber am ehesten bei einem „politischen" Lehrer vorausgesetzt werden, der einerseits nichts weniger gewohnt ist, als Geschäfte zu machen, der aber auch anderseits gerade, indem er Politik treibt, zeigt, dass er nicht zu den antediluvianischen Exemplaren gehört, deren Aussterben die „Neue Freie Presse" so sehr beklagt. In der That hat auch z. B., um nicht Fälle aus fremden Staaten anzuführen, das parlamentarische Auftreten eines Steinwender dem Mittelschullehrstande so wenig eine Schande gemacht, wie die Carrière eines Czedik, und sich eine Zeitlang mit Erziehungsaufgaben beschäftigt zu haben, hat auch den gegenwärtigen Chef der Unterrichtsverwaltung nicht unfähig gemacht, im Parlamente so aufzutreten, dass er nicht nur die Anerkennung der „Neuen Freien Presse", sondern auch diejenige der berufensten Kreise fand.

Wenn nun die „Neue Freie Presse" behauptet: „Der politische Mittelschullehrer sei längst ein Typus unserer Zeit geworden", wenn sie spricht von einer „epidemischen Mandatssucht der Mittelschullehrer" u. dgl., so müssen diese Behauptungen als unüberlegte oder böswillige Generalisierungen bezeichnet und entschieden zurückgewiesen werden.

Ihre Bemerkungen betreffs der Erbleichung des Glanzes eines Mittelschulprofessors an den Pforten des Reichsrathes sind wohl durch obige Beispiele nebenbei widerlegt.

So wenig die Behauptung erweisbar ist, dass bedenklich viele Mittelschulprofessoren der politischen Thätigkeit sich widmen, so wenig lässt sich darthun, dass die heutige Jugend „mit einer recht mangelhaften Bildung die Universität bezieht", und dass „Wissenschaft und Kunst ihren sittigenden Einfluss ganz verloren zu haben scheinen". Auch diese Behauptungen der „Neuen Freien Presse" sind lediglich das Product einer neuerlichen ungerechtfertigten Generalisation.

Wenn aber weiters der Schlusssatz aufgestellt wird: „diese Mängel wurzeln in den Lehrern der Mittelschulen", so ist derselbe absolut unstichhältig, da er aus erwiesen falschen Prämissen gezogen wurde; er ist aber auch falsch, weil noch ein wesentlicher Vordersatz fehlt.

Der „Neuen Freien Presse" muss doch bekannt sein, dass kein Jüngling die Hochschule bezieht, ohne eine Maturitätsprüfung abgelegt zu haben, und zwar vor einer Commission, deren Vorsitzender eigens vom k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht entsendet wird; es muss ihr ferner bekannt sein, dass dieser Vorsitzende darüber zu wachen hat, dass die gesetzlichen Normen, die sich auf Inhalt und Umfang der Prüfung beziehen, genau eingehalten werden, damit niemand ohne nach Ansicht der maßgebenden Behörde hinreichende Vorbildung die Hochschule beziehe; auch sollte man endlich glauben,

dass ihr bekannt ist, dass die Maturitätsprüfung ziemlich allgemein in dem Rufe der schwersten Staatsprüfung steht, gerade weil mit großer Strenge die Normen eingehalten zu werden pflegen. Wenn nun wirklich mangelhafte Vorbildung an der Universität bemerkt wird, wenn „nicht die Organisation der Mittelschule, nicht der Lehrplan, nicht die Eintheilung des Stoffes" daran schuld ist, wie kommt es, dass die verantwortlichen Delegierten der höchsten Unterrichtsbehörde erst von der fernstehenden „Neuen Freien Presse" die Quelle des Übels haben entdecken lassen? Der Widersinn des Schlussatzes bedarf wohl keiner ferneren Beleuchtung. Mit Rücksicht darauf jedoch, dass derselbe eine Verdächtigung des ganzen Mittelschullehrstandes involviert, mit Rücksicht darauf, dass er eine Beleidigung ist für den Stand, der in der uneigennützigsten Weise für die Bildung und, so weit es in seiner Macht steht, auch für die Gesittung der Jugend Sorge trägt, muss gegen ihn noch besonders Verwahrung eingelegt werden.

Hierauf begann die Discussion über Herbart und unsere Mittelschule auf Grund des am 17. November 1886 von Professor Dr. Loos gehaltenen Vortrages. Prof. Gschwind erklärt sich mit den Schlussfolgerungen des Vortragenden ganz einverstanden, glaubt aber, dass derselbe einerseits die vorherbartischen Gymnasialpädagogen zu wenig gewürdigt, andererseits Beneke zu hart beurtheilt habe, dem namentlich das Verdienst nicht abzusprechen sei, dass er den Religions- und Sprachunterricht in den Mittelpunkt des Gesammtunterrichtes gestellt und Erziehung und Unterricht scharf unterschieden habe. Redner weist noch auf ein Schwanken Herbarts in der Feststellung des obersten Erziehungsprincips hin und auf einen Irrthum in seiner Ideenlehre, gibt aber den Wert der Einführung der inductiven Methode in die Psychologie und Didaktik zu und kommt zu dem Schlusse, dass die Didaktik unserer Mittelschule aus Herbart wie aus Beneke viel Gutes schöpfen könne. — Prof. Dr. Toischer hält die Behauptung des Vortragenden, unsere Mittelschule wurzle in Herbart, für nicht ganz in den Thatsachen begründet. Im deutschen Sprachunterrichte wenigstens gilt seit Einführung der neuen Instructionen dieser Satz nicht mehr; man vermisst in diesen Instructionen bedauerlicherweise jegliche Principien einer Didaktik. Mit dem Formalismus der Ziller-Stoy'schen Schule, die im Deutschen Reiche täglich an Ausbreitung gewinnt, ist Redner nicht einverstanden; er hält die Mitte zwischen diesem und dem rein praktischen Standpunkt der Didaktik für richtig und stimmt in diesem Sinne mit dem Vortragenden vollständig überein. — Prof. Dr. Maiss betont den Unterschied zwischen den empirischen und speculativen Ergebnissen der Herbart'schen psychologischen Forschungen und spricht die Überzeugung aus, dass die praktische Didaktik unserer Mittelschulen aus den ersteren wesentlichen Nutzen ziehen könne, indem die Lehrer durch das Vertrautsein mit den Erfahrungsgesetzen ihre Beobachtungen und Versuche mit Plan und Sicherheit anzustellen befähigt werden, während der speculative Theil, dem hauptsächlich die von den Vorrednern berührten Mängel zufallen, für die praktischen Zwecke irrelevant sei. Da aber gerade Herbart diese Erfahrungsgesetze in vorurtheilsfreier, echt naturwissenschaftlicher Weise vorgetragen hat, so sei ein

Digitized by Google

ausgebreiteteres Studium seiner empirischen Psychologie, allenfalls ergänzt durch einige physiologische Erkenntnisse, wie sie z. B. in Volkmanns Buche zu finden sind, und der Didaktik, soweit sie darauf gestützt ist, im Interesse des Mittelschulunterrichtes nur wärmstens zu empfehlen.

Director Dr. Chevalier spricht noch gegen den Ziller-Stoy'schen Formalismus und betont, dass die geschickten Pädagogen aller Zeiten allerdings in unbewusster Weise sich nach den Principien Herbarts und seiner Nachfolger gehalten haben. Prof. Dr. Loos begründet in seiner Replik sein Urteil über Beneke weiter, motiviert die Kürze seiner Erörterungen über die Gymnasialpädagogen und erklärt, dass er sich diesmal zur Aufgabe gestellt habe, auf die Irrthümer der Herbart'schen Didaktik näher einzugehen; die Vorzüge wären allerdings eines eigenen Vortrages wert. Es freue ihn aber, dass auch diese im Laufe der Debatte zur Sprache gebracht worden seien, und er benützte diese Gelegenheit, um die Hauptpunkte der Herbart'schen Didaktik, Bearbeitung des Gedankenkreises, Interesse, Aufmerksamkeit, Apperception u. s. w. hervorzuheben. Dadurch findet sein Schlussatz, unsere Mittelschule möge von den Herbart'schen Grundlagen nicht abweichen, eine Bekräftigung.

Auf Antrag des Prof. Dr. Loos und Dr. Toischer wird einstimmig beschlossen, dass der Verein „Deutsche Mittelschule" auf Grund der vorstehenden Debatte seine Überzeugung dahin ausspricht, dass Herbarts Didaktik bei Vermeidung aller metaphysischen Annahmen in psychologischen Dingen und alles Formalismus beim Lehren außerordentlich geeignet sei zur Begründung einer zweckmäßigen Mittelschuldidaktik, und dass somit für die österreichischen Mittelschulen ein Festhalten an den Herbart'schen Principien wünschenswert erscheine.

Digitized by

Miscellen.

Schulhygienisches.

Seitdem Lorinser durch seine Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" (1836) den nach ihm benannten Streit anregte, kam die Schulhygiene in Deutschland an die Tagesordnung. Bei uns in Österreich hat man derselben erst in viel späterer Zeit Aufmerksamkeit zugewandt, und zwar zuerst im Jahre 1870, als der „Verein der Kinderfreunde" sich an den damaligen Unterrichtsminister Jireček mit der Bitte um Regelung der Schulhygiene wandte. Dieser Verein hatte hiebei hauptsächlich die Volksschulen im Auge. Und in der That erschien im Jahre 1873 eine Ministerialverordnung „über Einrichtung der Schulhäuser und über die Gesundheitspflege an den Volks- und Bürgerschulen". In Bezug auf die Mittelschulen geschah — nichts, und noch im Jahre 1881 konnte der Ophthalmologe v. Reuss klagen, „dass am wenigsten Rücksicht auf die hygienischen Forderungen in den Mittelschulen genommen werde". Dass aber das Bedürfnis nach Maßnahmen in dieser Richtung vorhanden ist, das zeugt die seit einiger Zeit vielseitig besprochene und behandelte „Überbürdungsfrage", die unzweifelhaft mit der Schulhygiene im Zusammenhange steht. Es wird an den Lehrerstand der Mittelschulen immer dringender die Nothwendigkeit herantreten, im Interesse der Gesundheit der ihr anvertrauten Jugend und der aus derselben hervorgehenden gebildeten Stände sich mit der Schulhygiene gründlicher zu beschäftigen, zumal der Unterricht durch die vor nicht langer Zeit erlassenen Instructionen an Intensität gewonnen, an Extensität nichts verloren hat und daher die Geisteskräfte der Jugend in einem höheren Maße in Anspruch nimmt.

Von diesem Gesichtspunkte muss man mit Freuden eine Schrift begrüßen, die aus dem Kreise der Mittelschullehrer hervorgieng und unseres Wissens zum ersten Male **„die Gesundheitspflege in der Mittelschule"** behandelt. Sie rührt von Professor **Dr. Leo Burgerstein** her (Wien 1887). Der Verfasser gibt mit Benützung der bedeutendsten einschlägigen Werke, welche in den am Schlusse beigefügten Anmerkungen ersichtlich sind, eine Übersicht über die wichtigsten Fragen der Schulhygiene. Nachdem er die Berücksichtigung der körperlichen Pflege bei den Griechen nur sehr kurz, ausführlicher im englischen Erziehungssystem hervorgehoben, bespricht er zunächst die ungünstigen Einflüsse der Schule auf die Gesundheit der Kinder und die Gebrechen an dem kindlichen Organismus, welche die Schule verschuldet oder doch verschulden

Digitized by Google

kann. Dann behandelt er die körperlichen Übungen, welche die Schule in den Dienst der Körperpflege stellen sollte, und tritt dafür ein, dass das Tanzen, Fechten, Schwimmen und Schlittschuhlaufen neben dem Turnen Aufnahme zu finden habe. Darnach werden die behördlichen Vorschriften, die über Schulgesundheitspflege in Österreich und Deutschland bestehen, angeführt und die Maßnahmen empfohlen, die von Seite der Hygieniker in Bezug auf Sitze, Luft, Reinlichkeit, Zähne, Temperatur gefordert werden. Zuletzt wird die Beiziehung der Ärzte zur Schule und die Art ihrer Mitwirkung behandelt, wornach einige Bemerkungen über die finanzielle Seite dieser Frage, über Zeit, Überbürdung und das Internatssystem den Schluss bilden. Es ist selbstverständlich, dass bei 140 Seiten alle die berührten Themen nicht gründlich genug besprochen werden konnten, aber so viel hat der Verfasser erreicht, dass er die Aufmerksamkeit seiner Collegen auf solche für einen Lehrer und Erzieher wichtige Dinge gelenkt hat, mit welchen sich wohl die wenigsten beschäftigten. Es dürfte auch keine schulhygienische Frage vorhanden sein, welche von dem Verfasser nicht zur Sprache gebracht worden wäre. Am wenigsten gewürdigt erscheint das hygienische Moment im Unterricht. Zwar streift er dieses Moment im 2. Abschnitte, wo er über „geistige Arbeit", und auch im 4., wo er unter dem Schlagwort „Geistiges" über einige Übelstände im Unterrichte spricht. Aber gerade dieses Moment steht in höherem Maße als die äußeren Vorkehrungen zur Gesundheitspflege unter dem Einflusse des Lehrers und verdient deshalb besondere Beachtung.

In dieser Richtung enthält **Dr. W. Löwenthals Grundzüge einer Hygiene des Unterrichtes,** Wiesbaden 1887, zweckmäßige, auf psychologischer und physiologischer Grundlage aufgebaute Rathschläge. Er geht von dem Vergleiche der geistigen mit der physischen Nahrung aus und untersucht, ob der bisher zur Befriedigung des geistigen Nahrungsbedürfnisses eingeschlagene Weg der richtige ist. Zu diesem Zwecke stellt er die Bedingungen fest, unter welchen die geistige Ernährung eine zweckentsprechende ist, und geht dann zur Schule über, bei der er eine Überbürdung constatiert. Diese führt er auf die unregelmäßige Auswahl der Gegenstände zurück und wendet sich namentlich gegen das Übermaß, mit dem der Unterricht in den classischen Sprachen die Jugend belastet, wobei er die im Verhältnis zur Zeit und Kraftaufwendung geringen Erfolge hervorhebt. Zur Eintheilung des Unterrichtsstoffes übergehend unterscheidet er zweierlei Gegenstände: *a*) Lernwerkzeuge, wir würden sagen formalbildende Gegenstände, und zwar die Muttersprache, Lesen und Schreiben, Elementarrechnen und Zeichnen. Diese Gegenstände seien die Mittel zum Erwerb der zweiten Art von Gegenständen, die er *b*) als Wissensgegenstände bezeichnet. Als solche bezeichnet er die allgemeine biologische Naturkunde, die allgemeine Physik und Chemie, die Geschichte, Geographie und Moral. Hierauf behandelt er die Lehrmethodik der Lernwerkzeuge und der Wissensgegenstände, bei welcher Gelegenheit er auch gegen die Aufnahme des Religionsunterrichtes unter die Gegenstände polemisiert. Darnach geht er zu den übrigen äußerlichen Überbürdungsmomenten als da sind: Hausarbeiten, Schulstunden, Nachmittagsunterricht, Abwechslung der Gegenstände, Pausen, frühzeitiges Schulalter etc. über und erstattet Vorschläge zu Reformen des Unterrichtes. Unter diesen erscheint die Forderung einer Einheitsschule, die eine Unterstufe mit 4 Classen (8.—12. Lebensjahr), eine Mittelstufe mit 4 Classen (12.—16. Lebensjahr) und eine Oberclasse mit 2 Classen (16.—18.

Digitized by Google

Lebensjahr) umfassen sollte. Der Lateinunterricht hätte erst auf der Mittelstufe im 12., der Unterricht im Griechischen erst auf der Oberstufe im 16. Lebensjahre zu beginnen. Mit Vorschlägen zu einer Reform der Prüfungsordnungen und der Lehrerbildung, zur Einführung von Schulärzten und eines aus Pädagogen und Medicinern bestehenden Oberschulrathes schließtdieses interessante Werk. Wenn man auch allen Anklagen gegen das gegenwärtige Schulwesen nicht beipflichten kann, so bietet doch der Verfasser so viel Wichtiges, dass die Lectüre seiner Schrift zur Beobachtung und Einkehr vielfach anregt, namentlich verdienen seine methodischen Winke volle Beachtung; denn unstreitig steht die Methodik unserer Mittelschulen, hauptsächlich die der classischen Sprachen noch vielfach auf jenem scholastischen Standpunkt, den schon im 17. Jahrhundert Ratke und Comenius mit allem Eifer bekämpften.

Einen besonderen Punkt der Schulhygiene, der namentlich seit den Untersuchungen der Kinderaugen durch Dr. Cohn in Breslau (1866) in Fluss gekommen ist, behandelt der Ophtholmologe in Bern **Dr. Ernst Pflüger** in seinem Werke „**Kurzsichtigkeit und Erziehung**", Wiesbaden 1887, mit wissenschaftlicher Gründlichkeit. Er stellt die Forderungen fest, die, mit Rücksicht auf die Verhütung der Kurzsichtigkeit, an die Subsellien, an die Beleuchtung, an die Arbeitsdistanz und Arbeitsleistung zu stellen sind, und gibt Grundsätze an, die man vom hygienischen Standpunkte beim Lesen und beim Schreiben zu beachten habe. Es ist wohl nicht viel Neues dabei, aber das bereits Bekannte ist übersichtlich geordnet und wissenschaftlich begründet, so dass das nicht umfangreiche Heft in dieser für die Gesundheit der Augen unserer Generation wichtigen Frage vollständig gut orientiert.

Wien. *Dr. Emanuel Hannak.*

Digitized by Google

Literarische Rundschau.

Wundt W., **Essays.** Leipzig. Engelmann 1885.

Das vorliegende Buch kann wie kein anderes zur Einleitung in das Studium der modernen Philosophie empfohlen werden. Die „Essays" behandeln theils allgemein philosophische, theils psychologische, theils culturhistorische Fragen, und so verschiedenartig auch der Inhalt derselben ist, so wird man doch einen innern Zusammenhang zwischen ihnen nicht vermissen. „Bieten sie doch," wie es in der Vorrede heisst, „ein Bild zwar verschiedenartiger, aber durch die Einheit der bisherigen Lebensarbeit des Verfassers verbundener Bestrebungen." Auf einzelnes einzugehen, verbietet uns der Raum. Wir verweisen auf unsere ausführliche Besprechung des Buches im „Magazin für die Literatur des In- und Auslandes" 1886. Nr. 18, und führen die Überschriften der einzelnen Aufsätze an: 1. Philosophie und Wissenschaft. 2. Die Theorie der Materie. 3. Die Vorstellung von der Unendlichkeit der Welt. 4. Gehirn und Seele. 5. Aufgaben der experimentellen Psychologie. 6. Über die Messung psychischer Vorgänge. 7. Der Ausdruck der Gemüthsbewegung. 8. Thierpsychologie. 9. Die Sprache und das Denken. 10. Die Entwicklung des Willens. 11. Das Gefühl und die Vorstellung. 12. Aberglaube in der Wissenschaft. 13. Über Spiritismus, offener Brief an Professor Ulrici. 14. Lessing und die kritische Methode.

Wien. *W. Jerusalem.*

Dr. K. H. v. Stein: **Die Entstehung der neueren Ästhetik.** Stuttgart, Cotta, 1886. 422 S. 8 M.

Die Entstehung der neueren Ästhetik geht auf die Renaissance zurück, doch erscheint eine continuierliche Entwicklung des ästhetischen Denkens erst mit dem französischen Classicismus gegeben. Parallel mit der Kräftigung der Staatseinheit geht in Frankreich im 17. Jahrhundert die Bemühung um literarische Correctheit, und wie jene politische Idee zum vollkommenen Siege in Europa gelangte, so wuchs auch diese Richtung auf das Correcte überall zur bestimmenden geistigen Macht an. Nur allmählich tritt im 18. Jahrhundert das Bewusstsein nationaler oder persönlicher Eigenheit in den künstlerischen Bestrebungen in Opposition gegen die französische Regel. Am frühesten und machtvollsten in England, dem sich später die Schweiz, Italien und Deutschland anschließen.

Der Verfasser beginnt demnach seine Darstellung mit Boileau und führt sie bis auf Winkelmann, der den deutschen Classicismus zum großen Theil bestimmte; die wirkenden Kunstprincipien werden dabei stets in ihren Beziehungen zu dem gesammten geistigen Bereich historisch entwickelt. Im ersten Abschnitt wird Boileaus rationalistischer Naturalismus analysiert und durch seine Vorgänger erklärt. Sodann wird der Nachweis geliefert, wie der classische Geist mit dem Realismus der Frührenaissance und mit dem Rationalismus der Descartes'schen Philosophie zusammenhängt und in welcher Weise er fortwirkt. Der zweite Abschnitt schildert die Weiterentwicklung des

Digitized by Google

ästhetischen Denkens: wie allmählich der Geschmack, also das Gefühl, gegenüber dem Verstand betont, die *raison* durch den *esprit* verdrängt wird, wie man Mannigfaltigkeit gegenüber der classischen Einfachheit fordert und die Einbildungskraft, das Gemüth, das Genie beachtet. So finden die ästhetischen Ansichten des Bouhours, Crousaz, La Motte, Batteux, Montesquieu, Voltaire, Rousseau u. s. w. und deren Zusammenhang mit Leibnitz eingehende Erörterung. In ausführlicher Weise wird besonders dargestellt, wie der Classicismus nach England hinübergreift, dort aber durch den Nationalcharakter einerseits und durch die Nachwirkung Shakespeares, Miltons andererseits modificiert und durch Bacon, Hobbes, Shaftesbury, Locke, Burke, Home, Addison, Young bestimmt und überwunden wird. Den Italienern wahrten, wie der dritte Abschnitt lehrt, eine selbstthätige Entwicklung der Ästhetik der Geist Dantes, die Erinnerung an die römisch-griechische Periode der vaterländischen Geschichte und die unvergessenen Werke Platos; Orsi, Fontanini, Muratori, Gravina und Conti bewirkten die Emancipation von den Franzosen. In Deutschland fehlte die mächtige Nachwirkung einer großen nationalen Epoche. Aber die Größe der Natur selbst wies die Schweizer auf das Außerordentliche, das Erhabene und ließ sie das Recht der Empfindung und des Gemüths in der Ästhetik verfechten. Was die unbeholfene Art des Bodmer und Breitinger nicht zu sicherem Ausdruck zu bringen vermochte, fasste Sulzer in seiner Theorie der schönen Künste zusammen, in der er allen ihm zukommenden Anregungen gerecht zu werden trachtet. Die Zeit des großen Friedrich brachte auch in die ästhetische Erkenntnis der Deutschen größere Klarheit und förderte eine höhere Auffassung von den Aufgaben der Kunst: in Baumgarten, Kant, Winkelmann, Goethe-Schiller entwickelt sich der Real-Idealismus der deutschen Classicität. Der Künstler geht nicht mehr, aus dem Gegebenen verständig wählend, wie der französische Classiker des 17. Jahrhunderts an die Darstellung des Wirklichen; er bildet, ein zweiter Schöpfer, nach keinen andern Regeln als die er mit seinem Genie aus dem Wesen der Dinge selbst erkennt, Wahrheit an die Stelle der Wirklichkeit setzend, sein Ideal im Stoffe formend, seine Gestalten.

Der Leser wird vielleicht, z. B. in dem, was zu Bodmer gesagt wird, nicht überall ganz beipflichten, er wird gut thun, wenn er die einzelnen Citate controliert; aber in jedem Abschnitt, so bei Shaftesbury, Addison, Young, Rousseau, besonders sehr viel Neues und Schönes finden. Stein's Buch sei jedem, der sich über die Wandlungen ästhetischer Begriffe belehren will, wärmstens empfohlen.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Dr. Karl Borinski: **Die Poetik der Renaissance und die Anfänge der literarischen Kritik in Deutschland.** Berlin (Weidmann'sche Buchhandlung) 1886. 396 S.

Dieses umfangreiche, durch die philosophische Facultät der Universität München preisgekrönte Werk gibt eine ausführliche Darstellung des gewaltigen Einflusses, den die wissenschaftliche Poetik zur Zeit der Renaissance auf die Dichtung ausübte: sie zeigt, welch hohen Rang in der damaligen Wissenschaft die Poetik einnahm und welch leidenschaftliche Gegensätze poetische und metrische Fragen im 17. Jahrhundert hervorzurufen imstande waren. Das Material, welches der Verfasser aus den Münchner und Berliner Bibliotheken zusammengetragen hat, ist so beträchtlich, dass Referent für den vorliegenden Zweck sich damit begnügen muss, nur die ausführlicher behandelten Werke und die wichtigsten Resultate der Forschung Borinskis anzuführen.

Die speciellen Zweige der Dichtungslehre hielten gleichen Schritt mit der Entwicklung der jungen Philologie. Man will mit dem Genusse selbst schaffen; an die sanctionierten Muster heftete sich die durch sie inspirierte Kunstübung. Die heimatliche Poesie wurde wohlwollend belächelt, wie die Spiele einer ahnungslosen Poesie: die Folge ist eine bewusst pädagogische Ausbildung der heimatlichen Sprache für die neuen Zwecke, „eine nationale Poetik" mit sehr wenig nationalen Tendenzen.

Der Verfasser geht von der versificierten Poetik des Albaner Bischofs Marcus Hieronymus Vida (1520) aus, um zunächst die Poetik des ältern

Digitized by Google

Scaliger ausführlicher zu besprechen. Beide Poetiker erkennen im Epos das Großwerk der Poesie. Trotz der vielen Ausstellungen, die dem Werke und der Person des Autors gemacht werden müssen, ist doch die Poetik des Scaliger eine „That" gewesen. Auf ihr fußen selbst die französischen Kritiker des 17. Jahrhunderts, ja selbst noch Boileau. Seit Scaliger wird das Poetikenschreiben Mode, besonders bei den Jesuiten (der bedeutendste von diesen ist Jacobus Pontanus aus Brüx in Böhmen). Die Dichtung wird von dieser kritischen Poetik immer abhängiger. Der Verfasser zeigt, wie die lateinischen Prosodien und Metriken, die jetzt in erstaunlicher Menge auftreten, auf die nationale Metrik zu wirken beginnen (Sabinus, Melissus, Fabricius), während das protestantische Kirchenlied nach altdeutschem Muster die Hebungen zählt. Dieses rhythmische Gesetz hat sich gegen zwei Richtungen hin zu vertheidigen, gegen die Silbenzählung (Oelinger) und gegen die quantitierende Versmessung (J. Engerd und Albertus Ostrofranceus). Claius spricht zuerst das Betonungsgesetz aus, gibt es aber als *ratio retus* auf. Opitz hat ihn gekannt. — Über Opitz und seine Renaissance-Poetik wird im zweiten Abschnitt ausführlich gesprochen, seine Ansichten von dem Dichter, der poetischen Lüge, der Liebeslyrik etc. behandelt und sein Verhältnis zu Ronsard und Malherbe dargelegt. Seine Definitionen des heroischen Gedichtes, der Tragödie: der Komödie und Tragikomödie, sowie seine Bedeutung für die Oper, endlich seine sprachlichen und metrischen Grundsätze sind eingehend erörtert.

Der III. Abschnitt (S. 115—180) beschäftigt sich mit der Poetik der fruchtbringenden Gesellschaft, und mit der dominierenden Stellung, die der Fürst Ludwig von Anhalt in der Gesellschaft einnahm. Hier treten uns besonders Dietrich von dem Werder, Buchner und sein Gegensatz zu dem Oberhaupt der Fruchtbringenden, der Rector Gueinz und dessen Sprachlehre und Orthographie, Schottels Poetik, seine Betonungsgesetze u. s. w. in ihren mannigfachen Beziehungen zu der fruchtbringenden Gesellschaft entgegen.

Die „Nürnberger Spielkunst" bildet den Gegenstand der IV. Abtheilung. Der Verfasser führt uns mitten in die Gesellschaft der Helden der Gesprächspiele und befasst sich dann eingehend mit dem poetischen Trichter und den Grundsätzen des arkadischen Geschmackes. Harsdörfer ehrt die Sprache der Individualität, befürwortet das Ineinanderfließen der Künste, liebt die Allegorie und bezeichnet das edle Trauerspiel als das Meisterstück der Poeterey. Von Harsdörfer geht B. auf S. von Birken und Omeis (S. 244 ff.) über. Ersterer übersetzt den poetischen Trichter ins Geistliche, eifert gegen den Gebrauch heidnischer Götternamen, überträgt des Simonides Paradoxon auf die Poesie und Musik, vertheidigt aber das zierliche Ausbilden" der Rede. Ausführlicher werden dann seine Ansichten über das Drama behandelt (romantische Anagnorisis); daran schließt sich eine Übersicht über die formale Poetik Birkens, seine Betonungsgesetze, sowie seine Verdeutschungen der metrischen Termini: Gebändtritte *(pedes)*, Vortritte (Jamben), Nachtritte (Trochäen), Vorsprünge (Anapäste), Nachsprünge (Daktylen) etc. und sonstigen metrischen Grundsätze.

Im 5. Capitel „Zunftpoeten und Poetenzünfte" tritt uns zunächst die Gestalt des Rist entgegen, mit seinem Hochmuth und seinem Zelotismus, seiner nationalen Selbstgefälligkeit und seinen Schimpfereien wider vorgebliche Tadler. Die Bedeutung seines „poetischen Hausschatzes" und seine Beziehungen zu dem Palmenorden und den Pegnitzschäfern vervollständigen das Bild. Zwei seiner Anhänger, die Poetiker Kindermann *(Curandor)* und der pedantische Schulfuchs Kornfeld zeugen von dem kläglichen Geschmack der „Cimberschwäne".

An Rist und seinen Anhang reiht sich die Darstellung der Verfolgungen und Bestrebungen seines gehassten Rivalen Zesen. Der Zesensturm entsteht durch differierende Ansichten in sprachlichen und orthographischen Fragen und geht von Ludwig von Anhalt aus. Rist stimmt sofort grob ein. Dagegen hat Zesen's „Hochdeutscher Helikon" im Publicum Erfolg. Er setzt sich zuerst mit seinen Lesern in einen persönlichen Rapport im „hochdeutschen Helikonischen Hechel oder des Rosenmohndes zweiter Woche", einem Gesprächsspiel; diese Form hält Zesen für eine Nachbildung der Platonischen Dialoge. „Marhold" ist Zesen Der Rosamundencultus und der Preis der Liebe ist für ihn charakteristisch.

Digitized by Google

Mit einer gewissen Anerkennung bespricht der Verfasser hierauf den Vertreter der schlesischen und Königsberger Kreise Joh. Peter Titz und rühmt dessen oft feinsinniges Urtheil. — Diesem folgt Hanmann, der „*Commentator*" von Opitz' Poeterey (auch in der Wiener Univ.-Bibl. vorhanden), dann Tscherning (Bedenken gegen die absoluten Regeln), Saeer, der Heißsporn der Kunst- und Zunftpoeten u. a., dann werden auch Stimmen, welche sich gegen die neue Poetik erhoben, angeführt: Andreae, Schuppius, Lauremberg, Moscherosch, Logau, Heinr. Held u. a.

Den Schluss des Werkes bildet die Darstellung des Einflusses, den die Franzosen, insbesondere Boileau auf die deutsche Poetik genommen.

Dass dieser Abschnitt sich zum Theil auf französischem Gebiete bewegt, von dem ja die neue „galante" poetische Rococokunst mit ihrer Neigung zum Curiösen (Interessanten) und ihrem Respect vor der weiblichen Kritik (das Gähnen der „Doris" die härteste Kritik) ausgieng, ist natürlich. Der *bel esprit* wird Kriterium der Kunst. Corneille Racine und besonders Boileau und dessen Stellung zur Akademie und zur Renaissance werden treffend beleuchtet. Darauf wird der Beginn des französischen Einflusses in Deutschland besprochen, Weise's Poetik charakterisiert, Roth und Wentzel berührt und die „galante" Literatur, insbesondere die galanten Romane und ihre Gegner (Heidegger), ferner die Oper (Neumeister, B. Feind) besprochen. Flüchtiger werden Canitz, Wernike und Neukirch, etwas eingehender zum Schlusse Morhof behandelt. — Gottsched wird nur wiederholt gestreift. — Dieser letzte Abschnitt weist mehrere Lücken auf.

Das Werk schließt mit einem Register. Die Fülle des Stoffes, welcher nicht immer unter höhere Gesichtspunkte gruppiert ist, beeinträchtigt die Übersicht. Auch sonst leidet die Darstellung dadurch, dass der Verfasser die Namen der Autoren so spärlich als möglich in seinen Sätzen anwendet, oft mehrere Seiten mit „er, derselbe, seine etc." fortfährt und dabei häufig, sobald sich eine Analogie darbietet, abschweift. Dadurch wird manche Stelle (z. B. S. 221, Z. 17, Er bietet etc. Wer? Birken oder Omeis? Und so oft!) dunkel.

Doch ist das Buch für jeden, der sich mit dieser Epoche der deutschen Poetik befasst, eine reiche Fundgrube, die er nicht ungenützt lassen kann.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Karl Leimbach, **Kleine Poetik für Schule und Haus.** 2. Aufl. Bremen (Heinsius) 1886. 144 S. Preis M. 1·20.

Das Werkchen ist ein Auszug aus der dreibändigen Poetik Kleinpauls, weicht jedoch in der Anordnung der Theile etwas ab. Einleitung: Über das Wesen der Dichtkunst. Der erste Theil: Die Dichtungssprache, enthält Betrachtungen über den Wohllaut, den Rhythmus, die Redefiguren und die Tropen. Daran schließt sich ein Abschnitt über den Reim. Prosodie und Metrik bilden den Inhalt des zweiten Theiles: Die Dichtungsformen. Der dritte Theil erst beschäftigt sich mit den Dichtungsarten. Der den einzelnen Theilen zugewiesene Raum entspricht keineswegs der Bedeutung derselben: 60 Seiten Metrik stehen bloß 38 Seiten der speciellen Poetik gegenüber, und hier ist wieder der Tragödie nicht viel mehr Raum gewidmet als dem — Räthsel (!). — Die Ansichten sind zum Theil veraltet.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

C. Julii Caesaris commentarii de bello Gallico, erklärt von Friedrich Kraner. 14. verbesserte Auflage von W. Dittenberger. Mit einer Karte von Gallien von H. Kiepert. Berlin (Weidmann'sche Buchhandlung), März 1886. 399 S. in Octav; Preis M. 2·25

Die neue Auflage dieser bekannten und weitverbreiteten Schulausgabe unterscheidet sich von ihrer Vorgängerin vorzüglich durch die Karte, die jetzt eine Erweiterung durch die beigegebenen Pläne von Gergovia, Alesia und Uxellodunum erfahren hat. Leider stimmen manche Angaben der Karte nicht mit dem geographischen Register überein. Diese Art von Abwechslung wird freilich die Schüler wenig ergötzen.

Digitized by Google

Zur Verbesserung von Versehen in der Einleitung, im Texte und Commentare hat Dittenberger, der allem Anscheine nach von den griechischen Inschriften allzusehr in Anspruch genommen ist, meine Bemerkungen im Programme des Josefstädter Gymnasiums 1884, S. 24—30, sowie zerstreute Notizen anderer Kritiker leider nicht benützt. Doch sind einige Verbesserungen angebracht, so im Texte II, 29, 3 nach einer vergessenen Conjectur Vielhabers *deiectus* statt des widersinnigen *despectus* und VII, 14, 5 nach meinem Vorschlage die Einschiebung von *communis* vor *salutis*. Aus dem kritischen Anhange ersieht man, dass Dittenberger für seine Änderungen vorzüglich den letzten Jahresbericht von R. Schneider verwertet hat. Auch das sorgfältig gearbeitete *lexicon Caesarianum* von H. Meusel hat bereits seinen Einfluss geltend gemacht.

Das geographische Register ist nicht immer streng nach dem Alphabete geordnet. Hoffentlich gestatten es die griechischen Inschriften, dass in der nächsten Auflage einige schlimme Versehen, die noch in der Einleitung, im Texte und Commentare, sowie im geographischen Register der vorliegenden Cäsarausgabe wuchern, nach Verdienst einmal gründlich ausgemerzt werden.

Wien. *Ig. Prammer.*

Dr. O. Schrader: **Sprachenvergleichung und Urgeschichte.** Linguistisch-historische Beiträge zur Erforschung des indogermanischen Alterthums. Jena 1883 X, 490 S. 6 fl. 60 kr.

Dr. O. Schrader: **Thier- und Pflanzengeographie im Lichte der Sprachforschung.** 427. Heft der von Virchow und Holtzendorff herausg. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge. Hamburg 1883. 32 S. 37.

Dr. O. Schrader: **Linguistisch-historische Forschungen zur Handelsgeschichte und Warenkunde.** I. Theil. XII, 292 S. Jena. 1886. 4 fl. 96 kr.

Die beiden erstgenannten Schriften, die wohl den meisten durch Anzeigen in verschiedenen Zeitschriften*) bekannt sein dürften, werden an dieser Stelle eigentlich wegen des letztgenannten Werkes erwähnt. Alle drei stehen durchaus auf der Höhe der Wissenschaft und bieten den Sprachforschern, Philologen und Historikern eine angenehme Unterhaltung und reiche Belehrung. Was das letzte und neueste Buch betrifft, möchte ich deswegen ganz besonders darauf aufmerksam machen, weil aus dem Titel desselben nicht ersichtlich ist, welch reichen Inhalt das Werk in den zwei Hauptabschnitten: „I. Die Ursprünge des Handels und Wandels in Europa. II. Die Gewebestoffe", in sich birgt. Kein Sprachforscher, Philolog, Historiker, ja selbst kein Naturhistoriker darf das Buch ungelesen lassen. In keiner Gymnasialbibliothek soll das Werk fehlen.

A. H. Sayce, Prof. der vergl. Sprachwissenschaft in Oxford: **Alte Denkmäler im Lichte neuer Forschung.** Ein Überblick über die durch die jüngsten Entdeckungen in Egypten, Assyrien, Babylonien, Palästina und Kleinasien erhaltenen Bestätigungen biblischer Thatsachen von Leipzig 1886, VII, 232 S., geb. 1 fl. 55 kr.

Inhalt: Einleitung. Die Genesis. Der Auszug aus Egypten. Der Mesha-Stein und die Siloa-Inschrift. Das Reich der Hetiter. Assyrische Eroberungen. Nebukadnezar und Cyrus. Anhang I. Übersetzung der Inschrift des Königs Mesha von Moab. Anhang II. Übersetzung des Schutz- und Trutzbündnisses zwischen den Hetitern und Ramses II. Anhang III. Verzeichnis der Monate des assyrischen Jahres. Anhang IV. Übersetzung einer Cylinderinschrift des babylonischen Königs Nabonid, darinnen der Name Belsazar erwähnt wird.

Freunden von Sprachforschung, denen jedoch die erforderlichen Sprachkenntnisse fehlen oder die nicht Zeit finden, alle Erscheinungen auf dem weiten

*) Z. B.: Lit.-Centralblatt 1883, Nr. 39. — Deutsche Literaturz. 1883, Nr. 42. — Zeitschr. für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft 1884 (XV. Bd. S. 199 ff. — Berl. philol. Wochenschrift 1883, Nr. 48. — Literaturblatt für oriental. Philologie. I. 121 ff. — Literaturbl. für germ. und rom. Philol. 1884, Nr. 5. — Wochenschr. für class. Philol. 1884, Nr. 16. — Jahresbericht für Alterthumswissenschaft XI. (1884, III.). 366 ff. — Ausland 1883, Nr. 49. — Deutsche Revue 1883, Hft. 10, S. 127 ff. — Beil. zur allg. Zeit. 1883, Nr. 262. — Philol. Rundschau 1886, Nr. 6

Felde dieser Wissenschaft durchzulesen, besonders aber Historikern und Theologen sei die Schrift aufs wärmste empfohlen. Man könnte das Büchlein, von ein paar Stellen abgesehen, sogar dem reiferen Schüler in die Hand geben, wenn nicht das Deutsch häufig bedenklich, manchmal sogar fehlerhaft wäre.

G. Meyer: **Griechische Grammatik.** 2. Aufl. Leipzig, 1886, XXXVI + 552 SS. 6 fl. 82 kr.

K. Brugmann: **Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen.** Kurzgefasste Darstellung der Geschichte des Altindischen, Altiranischen (Avestischen und Altpersischen), Altarmenischen, Altgriechischen, Lateinischen, Umbrisch-Samnitischen, Altirischen, Gotischen, Althochdeutschen, Litauischen und Altkirchenslavischen. I. Band. Einleitung und Lautlehre. Straßburg 1886. XVIII + 568 SS. 8 fl. 68 kr.

In Betreff des ersten dieser zwei Werke dürfte es genügen, darauf aufmerksam zu machen, dass die vorliegende zweite Auflage eine durchaus verbesserte und vermehrte ist, deren Brauchbarkeit durch ein beigefügtes Wortregister erhöht wird.

Im zweiten Werke, dessen Verfasser der rühmlichst bekannte Hauptvertreter der sogenannten „junggrammatischen" Schule ist, ist eine Fülle von Stoff mit staunenswertem Fleiße und Scharfsinn verarbeitet. Selbst denjenigen, die sich mit der neuesten Entwicklung der Sprachwissenschaft nicht befreunden können, wird das Buch ein unentbehrliches Hilfsmittel sein. Keines von diesen beiden Büchern, die sich gegenseitig ergänzen und auch, was den wissenschaftlichen Standpunkt betrifft, nicht sehr von einander abweichen, darf in einer Gymnasialbibliothek fehlen.

Max Engelhardt: **Die lateinische Conjugation nach den Ergebnissen der Sprachvergleichung.** Berlin 1887, VIII + 140 SS. 1 fl. 50 kr.

Wenn auch der Verfasser hie und da noch ältere, kaum haltbare Ansichten vorführt, ist doch im ganzen die neueste Literatur genügend benutzt. Es kann daher das Schriftchen denjenigen Philologen, die sich dafür interessieren, wie der Bau des lateinischen Verbums nach den Ansichten der Vertreter der neuesten Richtung sich gestaltet, wohl empfohlen werden.

Wien. *Hintner.*

P. Vergili Maronis carmina selecta. Scholarum in usum ed Ed. Eichler. Pragae et Lipsiae (sumpt. F. Temsky et G. Freytag) 1887. Preis 60 kr. (geb. 75 kr.).

Diese Schulausgabe bietet eine den Grundsätzen der Instructionen genau entsprechende Auswahl aus Vergils Dichtungen. Vollständig aufgenommen wurden aus der Aeneis das I., II., IV., VI. Buch, vollständig übergangen sind das III. und V. Buch. Aus den übrigen Gesängen fanden alle jene Episoden Aufnahme, welche die Instructionen zur Lectüre empfehlen. Außerdem enthält die Ausgabe die I., V., VII. und IX. Ekloge, ferner eine reichhaltige Auswahl aus den Georgicis (I 1—42, 118—159, 351—514; II 109 bis 176, 319—345, 458—540; III 179—208, 339—383, 478—566; IV 116—148, 149—227, 315—558). Dem Texte liegt Klouzeks Recension zugrunde; verfängliche Verse sind ausgelassen. Eine in leichtem Latein geschriebene, an Donatus sich anlehnende Einleitung: *de P. Verg. M. vita et carminibus*, eine prosaische Inhaltsangabe sämmtlicher Gesänge der Aeneis und eine solche in metrischer Form nach der Anthologie (rec. Baehrens IV. 162 ff) gehen dem Texte voran, ein *index nominum* mit genauer Angabe der Quantität und den nöthigsten Andeutungen über die Personen- und geographischen Namen schließt das Buch. Hinzugefügt sind zwei Kärtchen: 1. Die Irrfahrten des Aeneas und 2. die Unterwelt Vergils, letztere eine Specialarbeit des Herausgebers. Diese Ausgabe dürfte die Lectüre des Vergil vielfach erleichtern.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Digitized by Google

H. Meusel: **Lexicon Caesarianum** Fasciculus I—VII. Berolini, W. Weber. 1884—1886; 1344 Spalten (672 Seiten) in Großoctav; Preis per Heft M. 2·40.

Dieses wissenschaftliche Cäsar-Lexikon, eine Zierde deutscher Lexikographie, berücksichtigt nur die echten Schriften Cäsars, nämlich die ersten sieben Bücher *de bello Gallico* und die drei Bücher *de bello civili*. Um Raum zu ersparen, wäre es jedenfalls ersprießlicher gewesen, die jeweilige Buchzahl beim gallischen Kriege mit arabischen und beim Bürgerkriege mit römischen Zahlzeichen anzuführen, statt umgekehrt. Die Eigennamen wurden ebenfalls mitaufgenommen, was Ref. nur billigen kann, da die als mustergiltig betrachteten Indices von Dinter keineswegs fehlerfrei sind, wie an anderer Stelle eingehend nachgewiesen werden soll.

Das vorliegende Wörterbuch nimmt regelmäßig Rücksicht auf die Überlieferung der beiden Handschriftenclassen α und β, führt die wichtigsten Conjecturen an und zieht nicht weniger als zwölf Ausgaben zur Vergleichung heran. Außerdem bringt es die Resultate von speciellen Untersuchungen Meusels über den Gebrauch von *a* oder *ab* bei Cäsar, von *ac* und *atque*, von *e* und *ex*, über die Stellung und Wiederholung der Präpositionen u. s. w.

Die einzelnen Hefte enthalten je sechs Druckbogen (192 Spalten) und erscheinen in rascher Aufeinanderfolge, was auf umfassende Vorarbeiten des Herausgebers schließen lässt. Im Jahre 1886 erschienen nicht weniger als vier Hefte, was man kaum für möglich halten sollte. Jedenfalls ein Beweis erstaunlicher Arbeitskraft und unermüdlichen Fleißes.

Da das siebente Heft erst mit *fuga* abschließt, so ist das mühevolle Werk noch nicht bis zur Hälfte gediehen. Dasselbe wird sich jedem Cäsarforscher bald unentbehrlich machen, da es mit großer Genauigkeit gearbeitet ist und allenthalben zu grammatischen Specialstudien Anregung gibt. Versehen und Druckfehler begegnen nur in verschwindend kleiner Zahl. Zu loben ist an dem Buche auch die übersichtliche Anordnung der einzelnen Artikel und die Angabe der einschlägigen Literatur sowohl bei sachlichen Begriffen, wie *aries*, *calo* und *evocatus*, als auch bei Präpositionen und Conjunctionen wie *a*, *ac*, *cum* und *ex*.

Die äußere Ausstattung von Seite der Verlagshandlung ist eine anständige, der Preis angemessen.

Wien. *Ig. Prammer.*

Cornelii Taciti historiarum libri qui supersunt. Erklärt von Eduard Wolff. Erstes Heft. Buch I und II. Mit einer Karte von H. Kiepert. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, im October 1886. VI und 236 Seiten in Octav. Preis M. 2·25.

Die neue Schulausgabe rührt von einem Manne her, der bereits durch eine Reihe von Aufsätzen über Tacitus sich bekannt gemacht hat. Im Vorworte erklärt er, dass sein Bestreben dahin gieng, sich von der handschriftlichen Überlieferung möglichst wenig zu entfernen. Als Grundlage des aufgenommenen Textes hat die vierte Auflage von Halm (1883) gedient. Die Abweichungen davon sind am Schlusse in einem Verzeichnisse S. 235 f. kurz zusammengestellt. Die Einleitung behandelt S. 1—11 Leben und Schriften des Tacitus und bringt von S. 12—17 eine sogenannte Vorgeschichte, nämlich einen Überblick über das Vorleben Galbas und Othos, ferner von S. 17—20 eine Übersicht über die Provinzen und Legionen, sowie über die sonstigen Streitkräfte des Kaiserreiches. Die Seiten 21 und 22 enthalten Inhaltsverzeichnisse der beiden Bücher.

Text und Commentar ist auf 212 Seiten (bei Heräus auf 250) abgedruckt, wovon 122 (bei Heräus 135) auf das erste Buch entfallen. Der Commentar ist sonach bei Wolff etwas kürzer als bei Heräus, obwohl auch er weitschweifige Noten genug hat. Im zweiten Buche, dessen Text bei Halm um drei Seiten länger ist als der des ersten Buches (44 gegen 41), kürzen merkwürdigerweise beide Herausgeber den Commentar so energisch, dass der Abdruck des ganzen Buches bei Heräus bloß 115, bei Wolff gar nur 90 S. erfordert. Mehr Gleichmäßigkeit herrscht in meiner Ausgabe, wo Text und Commentar des ersten Buches auf 58, beim zweiten auf 61 Seiten abgedruckt sind. Bei Heräus und

Digitized by Google

Wolff hingegen besteht zwischen den beiden Büchern ein offenbares Missverhältnis.

Im Wolff'schen Commentar ist vieles neu, darunter manche zutreffende Bemerkung. Doch fehlt es auch keineswegs an künstlichen und verfehlten Erklärungen. Ingleichen begegnen Druck- und Abtheilungsfehler im Texte wie im Commentare. Auch einzelne Zusätze sind erforderlich. Es bleibt also für die nächste Auflage genug zu thun übrig.

Die beigegebene Karte enthält die zur Orientierung nöthigen Länderstrecken von Germanien, Gallien und Italien. Die Märsche der Vitellianer sind von Köln und Mainz bis Fréjus und Bedriacum mit rothen Linien bezeichnet. Auch diese Karte ist nicht frei von Druckfehlern.

Wien. *Ig. Prammer.*

Cornelii Taciti opera quae supersunt recensuit Joannes Müller. Volumen alterum historias et opera minora continens. Pragae sumptus fecit F. Tempsky 1887; 360 Seiten in Octav; Preis 90 kr.

Dieses Buch, das zu der bekannten bei Tempsky in Prag erscheinenden Schenkl'schen Sammlung von Schulausgaben gehört, enthält Inhaltsangaben der einzelnen *libri*, ferner einen scharf und deutlich gedruckten Text mit darunter fortlaufendem *commentarius criticus*, der stillschweigend eine Reihe von Versehen bei Halm corrigiert, und endlich einen 60 Seiten starken *index nominum* zu beiden Bänden der Tacitus-Ausgabe.

Wie sich bei dem geachteten Namen des Verfassers von selbst versteht, bringt die neue Ausgabe viele Vorschläge zu Textesänderungen, die theils unmittelbar in den Text aufgenommen, theils unter demselben angeführt sind. Die Zahl der ersteren überwiegt bedeutend. Einige von den gemachten Vorschlägen sind älteren Datums und haben zum Theile auch bereits in anderen Ausgaben Aufnahme gefunden. Von den neu aufgestellten Conjecturen sind mehrere recht gelungen und dürften bald auch anderwärts Eingang finden. Andere hinwiederum halte ich für zweifelhaft oder verfehlt. Von diesen Vorschlägen entfallen zwanzig, d. i. mehr als ein Drittel, auf den *dialogus de oratoribus* allein, was bei dem corrupten Zustande desselben niemanden wundern kann.

Ein Interpretationskreuz findet sich an einer einzigen Stelle (S. 39); Lücken dagegen sind an fünf Stellen mit Punkten angezeigt, die schlimmsten und bedeutendsten natürlich wieder im Dialog. Druckfehler begegnen dem Leser leider sowohl im Texte als auch in den Inhaltsangaben und im kritischen Apparate. Doch können vielleicht alle nachträglich auf der Platte corrigiert werden. Einzelne Fehler kommen auch im Index vor, der nach dem Halm'schen gearbeitet ist. Eine kleine Inconsequenz ist es ferner, dass auf dem Umschlage die Jahreszahl 1886, auf dem Titelblatte hingegen 1887 erscheint.

Äußere Ausstattung und Preis sind die bei dieser Sammlung von Schulausgaben gewöhnlichen. Das Buch verdient wegen seiner überwiegenden Vorzüge den Schulkreisen warm empfohlen zu werden.

Wien. *Ig. Prammer.*

C. Sallustii Crispi bellum Catilinae et bellum Iugurthinum. Schulausgabe von Ignaz Prammer. Wien 1886; Verlag von Alfred Hölder. XL und 110 S. in Octav; Preis 60 kr.

Die vorliegende Schulausgabe bemüht sich zumeist nach jüngeren Handschriften alle Lücken auszufüllen und zugleich die bedenklichen Stellen lesbar zu gestalten. Sie enthält ein 22 S. langes Vorwort, worin versucht wird, die Abweichungen von der Vulgata zu rechtfertigen, ferner eine Einleitung über Leben, Schriften und Sprache des Autors (6 Seiten), Inhaltsangaben des Catilina und Jugurtha (5 Seiten), Zeittafeln (2 Seiten) und Nachträge zum Vorworte auf 5 Seiten. Zum Behufe der Textesconstituierung wurden die kritischen Ausgaben von Dietsch und Jordan herangezogen und außerdem die in der hiesigen k. k. Hofbibliothek aufbewahrten 17 Handschriften des Sallust nach Linker wieder collationiert. Dadurch wurde das von Dietsch und Jordan gebotene Materiale mehrfach ergänzt und berichtigt.

Eigene oder fremde Conjecturen habe ich nur an verhältnismäßig wenigen Stellen aufgenommen, so eigene Cat. 18, 1 *de ea re* statt des überlieferten Widersinns *de qua*; 52, 35 *cum exercitu (ex Etruriae) faucibus*; 56, 5 *cuius (generis)*; Iug. 4, 7 habe ich *nunc* nach *furtim* eingeschoben; 5, 4 *magnum atque* gestrichen und *imperium* umgestellt; 40, 10 ist das nach *permixtio* überlieferte *terrae* in *rerum* geändert; 43, 3 *noros* vor *milites* eingeschoben; ebenso 62, 1 *ipsi* vor *sibi* und 64, 5 *rem* nach *imperatore*; 76, 1 ist *posse (se)* und 100, 4 *neque secus atque (antea) iter facere* geschrieben, wodurch überall ein erheblicher Anstoß beseitigt wird. Nur *noros* ist vielleicht entbehrlich. Die Summe der eigenen Conjecturen beträgt sonach zehn.

Der Lehrer hat es bei dieser Ausgabe nirgends nöthig, die Schüler mit einer monströsen Erklärung, an deren Richtigkeit er selbst nicht glauben kann, zu dupieren. Freilich ist nicht zu erwarten, dass beschränkte Durchschnittskritiker, die von Jugend auf unter dem in alten Handschriften überlieferten und in die diversen Ausgaben von Hand zu Hand aufgenommenen Nonsens wie unter einem chronischen Übel eingewöhnt lebten und sich daher von der altehrwürdigen Schablone nicht losmachen können, für die neue Edition sich sonderlich erwärmen werden. Dieselbe ist zugleich so correct gedruckt, dass sich nirgends ein Druckfehler aufweisen lässt.

Wien. *Ig. Prammer.*

Hermann Unbescheid: **Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre.** Dresden, Warnatz & Lehmann 1886.

Unsere „Instructionen" geben keine detaillierte Anweisung, in welcher Art in der Schule Dramen gelesen werden sollen. Doch ist es nach S. 96 klar, dass die Besprechung derselben durch den Lehrer nicht vom literarhistorischen oder kritisierenden Standpunkt, sondern so zu halten ist, dass „das Gefallen an dem Werke sich im Schüler von selbst erzeuge." Der Lehrer hat also offenbar dem Schüler nur das Verständnis zu erschließen, damit das Kunstwerk dann selbst voll und ganz wirke. Seine Thätigkeit soll lediglich ästhetisch führend sein. Das theoretische Bedürfnis des Unterrichts muss aber dadurch befriedigt werden, dass das Wesen der dramatischen Poesie und der Begriff des Tragischen dem Schüler, unter Zuhilfenahme theoretischer Abhandlungen zu rechter Zeit, aus den Werken selbst deutlich werde. S. 971.

Von denselben Principien geht Unbescheid aus, im Wesentlichen in Übereinstimmung mit den Vorschriften der Lehrordnung für sächsische Gymnasien, in denen Einführung in den Geist des Stückes, in die leitenden Ideen, die Ökonomie und den Aufbau des Ganzen als Aufgabe des Unterrichts hingestellt wird. Seine Methode ist nicht neu. Schon 1873 empfahl ein hübscher Programmaufsatz von Jekely (Mediasch): Die Gesetze der Tragödie, nachgewiesen an Shakespeares „Macbeth", einen ähnlichen Vorgang. Ebenso Director Dr. W. Münch in Barmen: Shakespeares „Macbeth" im Unterricht der Prima, 1884. Münchs Arbeit ist so gediegen und für die Behandlung von Dramen in der Schule überhaupt so belehrend, dass ich wohl bei dieser Gelegenheit noch einmal (vgl. „Macbeth" in Graesers Schulausgaben, S. XVIII) auf sie aufmerksam machen darf. Das Ziel der Lectüre ist nach ihm die Anschauung und Aufnahme des Kunstwerkes. Um dieses Ziel zu erreichen, richtet er bei der sachlichen Besprechung des Dramas sein Augenmerk erstens auf die Composition, den Bau derselben und zweitens auf die Charaktere und deren Werden. Zum Schlusse wirft er einen Blick auf die Ausgestaltung des Dramas aus dem rohen Stoffe und auf die hinter der Dichtung stehende menschliche Persönlichkeit des Dichters. Hauptsache aber ist die Erkenntnis der Composition, der Entwickelung der Handlung. Dabei geht Münch nach G. Freytag vor und arbeitet mit den Schülern heraus: den stimmenden Accord, die Exposition, das erregende Moment, das Aufsteigen der Handlung in Stufen (Spiel und Gegenspiel), den Höhepunkt, das tragische Moment, die Umkehr der Handlung, das Moment der letzten Spannung, die Katastrophe. Im einzelnen ist Münchs Vorgehen im hohen Grad durchdacht, immer feinfühlig, nirgends theoretisierend oder pedantisch (vgl. Engl. Stud. IX, 150).

Digitized by Google

Offenbar ist Unbescheid, obwohl er ihn nicht nennt, von Münch angeregt und beeinflusst worden. Er wendet ganz denselben Vorgang für Schillers Dramen an. Die philologische Behandlung, welche Münch dem englischen Texte des „Macbeth" angedeihen lassen musste, entfiel bei Schiller natürlich ganz; Unbescheid sah aber auch von der Vergleichung des Dramas mit dem zugrunde liegenden Stoffe, sowie von des Dichters Persönlichkeit ab und beschränkte sich ganz auf die Analyse des Werkes. Ja selbst da zog er sich noch wegen Raummangels Grenzen, und verzichtete, obwohl er weiß, dass zum Drama Handlung und Charaktere gehören, auf die Entwicklung der letzteren, so dass er bloß die Handlung betrachtet. Es werden alle Dramen Schillers behandelt, und zwar so, dass jeder Theil des dramatischen Baues, also charakterisierender Accord, Exposition, erregendes Moment u. s. w. der Reihe nach in sämmtlichen Stücken bloßgelegt wird. Bei Besprechung des tragischen Momentes wird ein Vorschlag gemacht, wie man den Schülern den Begriff des Tragischen erklären kann. Im Anhange folgt eine dramaturgische Tafel für alle Dramen des Dichters und endlich eine skizzierte Behandlung der „Iphigenie", des „Egmont" und „Nathan" nach derselben Weise. In den Fußnoten werden oft Düntzer und Vischer citiert, insoferne als durch diese dem Dichter Widersprüche oder sachliche Mängel nachgewiesen sind.

Unbescheids Schrift ist eine außerordentlich fleißige und sorgfältige Arbeit, eine vortreffliche Leistung, und muss den Lehrern des Deutschen nachdrücklichst empfohlen werden. Sie gibt ein gutes Beispiel, wie man ein dramatisches Werk nach den Gesetzen erläutert, an welche dasselbe gebunden ist, wie man die Schüler in den Geist der Dichtung einführt und ihnen einen Einblick in das Schaffen des poetischen Genius erschließt.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Ferdinand August Louvier: **Sphinx locuta est.** Goethes Faust und die Resultate einer rationellen Methode der Forschung. Berlin 1887. Verlag von George & Fiedler. I. Band, VI., 443. II. Bd. 491. Nachträge zum I. und II. Band. 60 S.

Der Verfasser des neuesten Faust-Commentar glaubt mit Hilfe „inductiver Behandlung des Faustwerkes", welchen er für ein nationales Räthsel gleich dem verschleierten Bilde von Sais, den sibyllinischen Büchern des alten Rom, der Apokalypse in der altchristlichen Literatur und dem Shakespearischen Hamlet nimmt, die Lösung der allgemeinen Allegorien auf objective Weise bieten zu können. Ausgehend von den sogenannten Räthseln in der Dichtung hielt sich der Verfasser für berechtigt, für jede Person, die in dem Werke auftritt, irgend eine psychologische Kraft oder seelische Erscheinung unterzuschieben in der Ueberzeugung, dass der denkende Leser die logische Nothwendigkeit dieser Räthsellosung einsehen müsse. Faust ist der Verstand, Mephistopheles ist der Egoismus, Gretchen die Naivität, Valentin der gesunde Menschenverstand, Wagner das autoritative todte Wissen, Helena die Illusion u. s. f. Die „methodische" Unterschiebung führte den Erklärer zur Annahme einer eigenen Faustsprache, die aus der Bildersprache mit Sicherheit erschlossen werden kann. Die Sonne ist die Erkenntnis, der Mond das Ideal, der Stern der Einfall, die Kammer das Gemüth, der Kessel der Kopf, die Stadt das Gehirn, die Mauer der Schädel etc. Auf diesem Wege schreitet Louvier zur Herstellung des Faustplanes und findet, „dass der Faust eine dreifache Darstellung ist. . . . . Jede Scene zeichnet 1. ein poetisches Bild, 2. einen psychologischen Vorgang und 3 eine culturhistorische Erscheinung, die sich meistens auf Goethes Gegenwart bezog; bald betrifft sie das Werk Faust selbst, bald die Zeitrichtung, das Auftreten epochemachender Schriftsteller, kurz culturgeschichtliche Vorkommnisse, die immer in der betreffenden Scene selbst gezeichnet sind. Und diese culturelle Erscheinung geht allemal hervor aus den auftretenden Seelenkräften der betreffenden Scene selbst." Der aus der Dichtung selbst reconstruierte Faustplan zerlegt die Dichtung in 48 Scenen, welche S. 34—41 nach den drei Darstellungsformen tabellarisch aufgeführt werden. Den Titel des Buches erklärt Louvier in einer Anmerkung zu der Scene des Mephistopheles mit den Sphinxen, von denen er in seinen Räthsellösungen ausgegangen war. Er sagt dort: „Wenn in der Faustsprache die Sphinx eben

Digitized by Google

der Buchstabe ist, . . , dann hat in diesen Blättern der Buchstabe, also die Sphinx geredet. Nicht also ist ein Sinn willkürlich hineingelegt in das Goethesche Werk, sondern die Arbeit hat sich bis ins Einzelne genau an den Buchstaben gehalten, und nicht der Verfasser, sondern die Goethesche Arbeit selbst hat geredet, buchstäblich genau. Der Verfasser selbst aber hat beim Lösen der Einzel-Allegorien gar nicht geahnt, was sie im Zusammenhang ergeben würden, und er selbst war ebenso erstaunt, wie unsere Leser, jedesmal — wenn die Sphinx redete; und sehr oft haben die Sphinxe „ihre Geistertöne, allerdings recht leise, gehaucht, die wir zu verkörpern hatten." Von den Lesern erwartet der Verfasser den Umschwung in ihrer Auffassung, welchen die Räthselerforschung verlangt. Ich muss gestehen, dass ich nicht im Stande bin, die lebensvollen Gestaltungen der Goetheschen Dichtung in Functionen des menschlichen Geistes aufzulösen, ja dass mir die dunkle Sprache der Symbolik mehr als „das verständliche Deutsch" einleuchtet, in welches der neueste Interpret des Faust das große und unsterbliche Nationalwerk übersetzt hat. Auf mich hat die vorliegende Arbeit einen peinlichen Eindruck gemacht. Dem Verfasser fehlt zum Mechanisieren der Interpretation die Masse und Bewältigung ausreichender Detailkenntnisse, zu glücklicher Combination die intuitive Anschauung eines Kunstwerkes. Dabei hat er einen eisernen Fleiß und einen unverkennbar scharfen Spürsinn. Einzelne dunkle Stellen aus dem zweiten Theil des Faust, in welchem Goethe viel hineingeheimnist hat, verstand er mit Hilfe seiner Lösungsmethode wenigstens zu seiner subjectiven Genugthuung bündig zu erklären. Manche Resultate, wie z. B. die Deutung des Old Iniquity in V. 2511 des zweiten Theiles, sind glücklich und dürften auch durch die bisherigen Fausterklärer erhärtet werden. Allein die freudige Überraschung über die erfolgreiche Anwendung der eingeschlagenen Methode ist dem Verfasser zu Kopf gestiegen und hat ihn verleitet, vereinzelte Beobachtungen zu verallgemeinern, unter welche er nicht ohne Gewalt die ganze Dichtung stellte. Dieser Versuch einer rationellen Fausterklärung ist zugleich ein trauriges Beispiel des in weiten Kreisen verbreiteten Vorurtheiles, alles durch Methode erreichen zu können und mit Hilfe einer logischen Formel die feine Organisation selbst genialer Schöpfung objectivieren zu dürfen!

Wien. *Dr. K. Rieger.*

Karl Werder: **Vorlesungen über Shakespeares Macbeth,** gehalten an der Universität zu Berlin. Berlin 1885. Herz. Preis: 5 Mark. (292 S.)

Der Verfasser geht von der Anschauung aus, dass Macbeths Hauptmissethat, der Meuchelmord, so sehr das Werk seines Willens sei, dass die Hexen und die Lady nur secundierend, nicht dominierend dabei thätig sind. Nicht die Hexen streuen die böse Saat in Macbeths Brust, wie Schiller gemeint. Nein, dieser Same liegt nach W. bereits drin. Lady Macbeth ist nicht die „Überhexe", wie Goethe erklärt, sie ist ganz und gar Macbeths anderes Selbst, von derselben Gier nach Macht erfüllt, wie er. Die Versuchung von außen spielt ihre Rolle bloß als ein Hebel der Sache, sie ist nur sinnlicher Anfang, der Ursprung der That aber liegt in M. bösem Willen, in dem jene Versuchung nur findet, was sie sucht. Das Hexenmoment dient dem Dichter als Milderungsmittel für unser Gefühl, nicht für Macbeths Unthat. Dies sucht W. durch eine eingehende Erörterung der Exposition nachzuweisen. Besonders aus Lady M. Worten *„Welch Thier war's denn . . ., hätt' ich so geschworen, wie du auf dies,"* zieht er den Schluss, dass ein solcher Plan bereits vor dem Stücke von Macbeth seiner Frau gegenüber ausgesprochen sein müsse. Über den Gesammtcharakter Macbeths spricht sich Werder S. 43 folgendermaßen aus: „Von Anfang bis zu Ende leidet er. Nichts hat er und gewinnt er, rein gar nichts, als die Unthat. — Die allein ist; kein Moment des Genügens, der Ruhe, auch nicht der Schein davon ist ihm gegönnt, sondern bloß der Wahn eines Genügens vor der That, dessen Nichtigkeit er doch auch da schon fühlt; — und unmittelbar nacher nur die Erkenntnis der Unseligkeit."

Diese Auffassung beherrscht und durchdringt alle folgenden Ausführungen Werders, in denen er in feinfühligster Weise die Schönheiten und charakteristischen Züge der Shakespeare'schen Darstellung und Sprache beleuchtet: so den unnatürlich rhetorischen Schwulst in Macbeths Worten bei dem Bekannt-

Digitized by Google

werden der That, die mit dem echten Pathos in dessen Äußerungen unmittelbar nach der That, sowie mit Macduffs schmerzbewegter Sprache einen ergreifenden Contrast bildet; — so die Charakteristik Banquos, der um das schwärzeste Verbrechen wissend, es aus Eigennutz hehlt, darum mit Recht fällt und erst als Todter wieder zu Ehren kommt; — so die meisterhafte Interpretation der Banketscene, deren Wirkung ist, dass der blutige Schatten Macbeth entlarvt und dadurch in die Offensive jagt, die seinen Sturz herbeiführt u. s. f. Macduff (Gegenstück Schillers Melchthal), die Scene, wo Macduffs Frau und Kind erscheinen, die Pförtnerscene, die Hexen, Malcolm, insbesondere aber Lady Macbeth werden eingehend besprochen, wobei es nicht ohne Polemik gegen Schiller, Gervinus, Schlegel und besonders Kreißig abgeht. Zum Schlusse widmet der Verfasser der Form und dem Bau des Stückes eine ausführlichere Betrachtung. Das Werk ist in einem leichten Stil geschrieben und reich an mannigfachen Anregungen.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

Alois Brandl: **Samuel Taylor Coleridge und die englische Romantik.** Berlin, R. Oppenheim, 1886.

Coleridge ist in Deutschland ein bekannter Name. Man kannte ihn allgemein als den Dichter des gespenstischen „Alten Matrosen", des unheimlichen Nachtstückes „Christabel", die Leser des Gervinus fanden ihn oft als begeisterten Vorleser über Shakespeare citiert, man hörte von ihm als trefflichem Uebersetzer des Wallenstein oder des Liedes „Kennst du das Land, wo die Citronen blühn", seit Brandes' „Hauptströmungen" wusste man auch im großen Publicum etwas von seinem theologischen Wirken, sowie man sich vielleicht des Spottes erinnerte, mit dem der junge Byron seine empfindsamen Verse auf einen Esel übergossen hatte; aber den ganzen Menschen kannte kaum der tiefer eindringende Kenner der englischen Literatur. Der Mann von dämonischem Genie und größter Zerfahrenheit, der ewig Projecte machte und selten, dann aber auch in unglaublicher Schnelligkeit etwas fertig brachte, dessen Einfluss auf die Literatur immens war und dessen Verse, so weit sie von bleibendem Wert sind, auf zwanzig Seiten gedruckt werden könnten; der Socialist, Revolutionär und Conservative, der Philosoph, Ästhetiker und Dichter, der Atheist und Prediger war ein psychologisches Räthsel. Nun liegt sein Leben und Wirken in jener Klarheit vor uns, die wir überhaupt wohl hoffen können. Brandls Buch ist eine ausgezeichnete Leistung. Es reiht sich den Werken Elzes über Byron, Schippers über Dunbar, des Druskowitz über Shelley würdig an. Mit größter Gründlichkeit ist der Verfasser jeder Notiz in Kirchenbüchern, Universitätsacten und Familienpapieren nachgegangen, und mit seltenem Geschick hat er sich durch den Wust der Schriften durchgearbeitet, auf denen Coleridges reiches Wissen beruhte, in denen seine tausend Ideen und zahllosen Pläne wurzelten. Die Resultate aber sind in klarer und zugleich fesselnder Darstellung niedergelegt. Die Persönlichkeit des Dichters tritt lebendig hervor, und jedes seiner Werke wird uns genetisch verständlich. Noch interessanter als seine einzelnen Kunstwerke erscheint uns jetzt des merkwürdigen Mannes innere Entwickelung.

Um Brandls Leistung ganz zu schätzen, möge man nachsehen, was Karl Bleibtreu in dem zweiten, eben erschienenen Band seiner englischen Geschichte im 19. Jahrhundert (Leipzig, W. Friedrich, 1887) über Coleridge zu sagen weiß. Der Mann, der im geistigen Leben Englands durch Wort und Schrift eine so große Rolle spielte, wird im keckesten Feuilletonstil mit einer Seite und einigen zerstreuten Bemerkungen als willen- und planloser, opiumessender Nachtwandler abgethan. Es wird ihn nur eine wirkliche Kenntnis der Meeresnatur „zugestanden." Bleibtreu, von dem der Verleger einen Muster- und Meisterroman, einen dreibändigen „Größenwahn", als in Vorbereitung begriffen, ankündigt, liebt eben in seiner flunkernden Literaturgeschichte das stolze Wort.

Wien. *Dr. Langhans.*

Dr. Ottokar Lorenz, Professor an der Universität in Jena: **Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben** kritisch erörtert. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz (Besserische Buchhandlung) 1886. VI, 314 S.

Das geistvolle Buch bietet in sechs Capiteln eine polemisch-kritische Beurtheilung und Würdigung der philosophischen und politischen Geschichtsschreibung, der naturwissenschaftlichen und Cultur-Geschichte, der Politik als historischen Wissenschaft und zum Schluss Gedanken über ein natürliches System geschichtlicher Perioden. Das erste Capitel wird von der 1878 in den Sitzungsberichten der Akademie der Wissenschaften unter dem Titel „Friedrich Christoph Schlosser und über einige Aufgaben und Principien der Geschichtsschreibung" erschienenen Schrift gebildet, welche bereits eine lehrreiche und sachlich vortreffliche Besprechung in den Jahrbüchern der Geschichtswissenschaft I. 631 ff. durch J. G. Droysen in Berlin erfahren hat. Auf sie sind die geringfügigen Veränderungen in der Überarbeitung zurückzuführen. Lorenz sucht hier nachzuweisen, dass die philosophische Geschichtsschreibung von Kant und Herder begründet, von Schiller fortgeführt und von Schlosser abgeschlossen, die unhaltbare Richtung einer Universalgeschichte verfolgte, welche die natürliche Begrenzung der Wissenschaft übersah und deshalb geradezu eine unhistorische Auffassung der gegebenen Verhältnisse verschuldete. Der zweite Fr. Chr. Dahlmann gewidmete Abschnitt zeigt den großen Fortschritt, den die Geschichtsschreibung mit der Einführung des politischen Zweckbegriffes gemacht, verhehlt jedoch nicht die Einseitigkeit des politischen Zweckes historischer Studien. Der dritte Abschnitt, welcher anknüpfend an Du Bois-Reymonds Reden die Kritik der durch Buele veranlassten naturwissenschaftlichen Geschichte enthält, widerlegt die Annahme der Naturforscher, dass sich mittelst der Anwendung einer naturwissenschaftlichen Formel die Einsicht in den objectiven gesetzlichen Gang der Dinge beschaffen ließe, und weist diesem Irrthum gegenüber auf das Individuum hin, das Object der Geschichte sei, weil es die Wirkungen hervorgebracht hat, welche sich im handelnden Leben offenbaren. Er zeigt in dem vierten Abschnitt „Die Culturgeschichte", welche er an der Thätigkeit W. H. Riehls charakterisiert, dass der Historiker gerade durch diese Zukunftswissenschaft zur Motivenforschung politischer Handlungen und politischer Thatsachen geführt wird. Der fünfte Abschnitt „Die Politik als historische Wissenschaft" behandelt in einer Vorbemerkung und zwei Reden die erforderliche Reform in dem Gesammtbetriebe der Geschichtswissenschaft, damit sich die Methoden der Geschichtsbehandlung von der bloßen Feststellung äußerer Thatsachen vor der Motivenforschung und der natürlichen Verknüpfung der Handlungen zuwende. Den größten Wert legt Lorenz dem VI. Abschnitt „Über ein natürliches System geschichtlicher Perioden" bei. Von der Überzeugung ausgehend, dass die genealogische Betrachtung der Geschichte zur realen Menschenkenntnis führe, gelangt er zur Forderung, die Grundlage der geschichtlichen Entwickelungen in dem realen Zusammenhang der Generationen zu suchen und die Geschichte nach diesem Principe zu periodisieren. — Alle Aufsätze sind in gleichem Geiste abgefasst. Sie stehen in einem inneren Zusammenhang und zielen ganz unverkennbar auf eine Historik hin; doch wollte Lorenz weder Grundzüge der Geschichtswissenschaft, noch eine Geschichte dieser Wissenschaft in ihren Hauptrichtungen liefern, sondern stellte sich die Aufgabe, die herrschenden Anschauungen zu beurtheilen und eine Kritik der Geschichtswissenschaft vorzubereiten. Das Buch ist geradezu geschaffen, Widerspruch herauszufordern; sicherlich hat der Verfasser seinen Zweck und Wunsch erreicht, wenn seine Ansichten allgemeine Discussionen herbeigeführt haben. Jeder Schule wird es zum Vortheil gereichen, wenn sie sich mit den oft scharf zugespitzten Behauptungen des rücksichtslos beurtheilenden Kritikers auseinandersetzt und gegen den laut erhobenen Vorwurf das Recht ihrer Principien vertheidigt. Wie in dem weiteren Falle der Streit auch immer ausfallen möge, zur Klärung der Ansichten wird er zweifelsohne das Beste bieten. Die Fülle der geistvollen Anregungen verdient, dass den hier ausgesprochenen Ansichten mindestens offen widersprochen werde.

Wien. *Dr. Karl Rieger.*

Digitized by Google

Dr. Otto Schmidt und Dr. Oscar Enderlein: **Erzählungen aus Sage und Geschichte des Alterthums.** Ein Hilfsbuch für den ersten Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. Dresden, C. Hödner 1886.

Auf unsere Lehrbücher der Geschichte haben die Instructionen noch sehr wenig eingewirkt. Noch immer sind im Untergymnasium Bücher im Gebrauche, die sich wie Excerpte aus den Lehrtexten der oberen Classen ansehen. Durch Auslassen einiger Details sind sie noch abstracter als jene, der Pragmatismus ist derselbe, die Verfassungsgeschichte ist wie bei jenen die Hauptsache, die Sage und Mythe wird kalt behandelt und schon durch den kleinen Druck niedergehalten, das persönliche Moment steht bloß — in den Capitelüberschriften. Und doch heißt es in den Instructionen: „Auf der ersten Stufe findet zunächst das natürliche Interesse der Schüler durch die Mittheilungen aus der Sagenwelt, die ja einen unwiderstehlichen Zauber auf die kindliche Phantasie ausübt, durch die lebendige Darstellung bedeutender Persönlichkeiten und großer Charaktere, für welche die Schüler eine natürliche, rein menschliche Theilnahme gewinnen, endlich durch die Erzählung einflussreicher äusserer Ereignisse und wichtiger Begebenheiten die gewünschte Nahrung und Befriedigung". Weiter: „Den Unterricht auf der untern Stufe charakterisiert das Hervortreten des persönlichen Momentes in der historischen Entwicklung. Die wichtigsten Begebenheiten werden gruppenweise zusammengefasst und nach ihrem Verlauf und ihrer Fortwirkung erzählt. Die kurze Schilderung dieser Fortwirkung leitet zur nächsten Gruppe . . ."

Da ist es denn lehrreich, sich die Schulbücher anzusehen, welche die deutschen Lehrer für ihre kleinen Schüler schreiben. Ein solches liegt uns vor. Ein kleines Büchelchen in kleinem Format, mit großem Druck und 93 Seiten. Es ist kein Ideal, was die Fassung des Einzelnen betrifft, aber dafür ist es nur ein Hilfsbuch, man sieht, der Lehrer muss zuvor lebendig erzählen, und der Knabe kann nicht wörtlich memorieren. Man lese z. B. Seite 54 den Beginn der Perserkriege. Das, was dem Kinde aus der Erzählung des Lehrers gewiss haften bleibt, nämlich was der Traum des Astyages war, wie der Betrug des Harpagus entdeckt wurde, was im Briefe desselben stand, und wie der Brief geschickt wurde u. dgl., das ist im Texte übergangen, denn dieser hat zu Hause nur dem Gedächtnisse des Schülers nachzuhelfen. Die Wahl des Stoffes und seine Anordnung stimmen ganz mit unseren Instructionen überein, nur dass die Verfasser nicht mit der orientalischen Geschichte beginnen, sondern ihr ganzes Augenmerk auf Griechenland und Rom wenden, vom Orient nur nebenbei das Wichtigste zum Verständnis der griechischen Geschichte herbeiziehend.

Die Eintheilung ist folgende: I. Griechische Sagen. 1. Cap.: Die griechischen Götter (in unseren Instructionen: „Der Sagenzeit ist ein Überblick über die religiösen Vorstellungen der Hellenen voranzuschicken, denn ohne die Kenntnis derselben bleibt die Sagenwelt unverständlich"). Die ersten Menschen. 8 S. 2. Cap: Die Heroen: Perseus, Tantalus, Orpheus, Hercules, Theseus, Dädalus, Cadmus. Die Argonauten. Der trojanische Krieg. Odysseus. 36 S. II. Griechische Geschichte. Als Einleitung Ägypter, Phönizier, Babylonier, Assyrer. Dann 1. Die Spartaner: Lykurgus. Die messenischen Kriege. 2. Die Athener: Solon, Pisitratus. 3. Die Perserkriege: Die Persische Geschichte, Der jonische Aufstand, Miltiades, Zug des Xerxes, Cimon. 4. Pericles. 5. Alcibiades. 6. Socrates (!) 7. Pelopidas und Epaminondas. 8. Philipp und Demosthenes. 9. Alexander d. Gr. (Die Diadochen werden mit vier Zeilen abgethan) — also 9 selbständige Gruppen mit kurzen überleitenden Sätzen. 22. S. III. Römische Geschichte. 1. Die Gründung Roms. 2. Die sieben Könige. 3. Brutus, Porsena. 4. Die Patricier und Plebejer (Auswanderung, Coriolan, Decemvirn). 5. Camillus. 6. Aus Roms Heldenzeit (vgl. Instructionen S. 148): M. Curtius, Manlius Torquatus, Decius Mus 7. Pyrrhus. 8. Duilius, Regulus. 9. Hannibal. 10. Scipio der Jüngere. 11. Die beiden Gracchen. 12. Marius und Sulla. 13. Cicero und Catilina. 14. Pompejus und Caesar. 15. Antonius und Octavian. 25 S. IV. Zeittafel (41 Zahlen).

Unsere Secundaner vertragen vielleicht etwas mehr Stoff, auch dürfte für sie die Erzählungsweise etwas gehoben werden, ganz sicher im Verlaufe des Jahres, gegen das Ende des Buches zu. Aber zu bedenken ist: Erstens

ist es leichter zum Buche Zusätze zu machen, als aus dem Zusammenhang zu streichen, und zweitens ist etwas zu wenig gewiss dem zu viel auf dieser Stufe vorzuziehen. Ob nur auch ein ähnliches Buch approbiert würde?

Wien. *Dr. Langhans.*

Dr. Hermann Schubert: **Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben,** verbunden mit einem systematischen Aufbau der Begriffe, Formeln und Lehrsätze der Arithmetik für höhere Schulen. Zwei Hefte nebst den Resultaten. 522 Seiten. Potsdam 1883, Stein.

Dieses Werk enthält in sieben Abschnitten ungefähr dasjenige, was an unseren Obergymnasien aus der Algebra gefordert wird. In einem Anhange werden außerdem noch die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, die cubischen Gleichungen einiges über die graphische Darstellung der Function und die Bestimmung ihrer Maxima und Minima, unendliche Reihen, Gleichungen im allgemeinen und die Lösung von Gleichungen unter Anwendung von Näherungsmethoden erörtert.

Jeder Art von Aufgaben werden theorethische Erläuterungen vorausgeschickt und jedem Abschnitte historische Bemerkungen angeschlossen.

Eine besondere Sorgfalt wird den Gleichungen gewidmet, welche systematisch geordnet sind. Gleichungen, zu deren Lösung Kunstgriffe nöthig sind, erscheinen ausgeschlossen.

Diese Sammlung von Aufgaben kann dem Lehrer bei der Auswahl von Themen zu Haus- und Schulaufgaben ganz gute Dienste leisten.

Wien. *Dr. W. Pscheidl.*

Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik und Meteorologie. Neunte umgearbeitete Auflage von Dr. Leop. Pfaundler, Professor der Physik an der Universität in Innsbruck. I. Band, 888 Seiten.

Als Müller, der Autor dieses allgemein beliebten Werkes, im Jahre 1876 starb, übernahm Pfaundler die Bearbeitung desselben, von welchem bereits 20 Bogen des ersten Bandes der achten Auflage gedruckt waren und das Manuscript bis zum Schlusse der Akustik vorlag. Dadurch war auch der Plan für das ganze Werk gegeben, somit eine sofortige durchgreifende Umarbeitung unmöglich. Der jetzige Bearbeiter dieses Werkes musste sich also gedulden, bis eine neue Auflage nothwendig wurde.

In der neunten Auflage erfährt nun, wie schon aus dem vorliegenden ersten Bande hervorgeht, dieses Werk eine vollständige Umarbeitung, wodurch natürlich auch der Umfang desselben bedeutend vergrößert wird.

Von den vielen Änderungen, die hier vorgenommen wurden, seien bloß erwähnt: die Einführung des absoluten Maßsystems, die im ganzen Werke consequent durchgeführt werden soll, die ausführlichere Behandlung der Messinstrumente, die Erweiterung der Lehre von den Capillarerscheinungen und eine ausgiebige Bereicherung des Capitels über die Akustik.

Eine sehr dankenswerte Neuerung ist auch die Einführung von Literaturangaben. — Die Ausstattung ist eine mustergiltige.

Wien. *Dr. W. Pscheidl.*

Programme.

Franz Keim: **Das Kunstideal und die Schillerkritik Otto Ludwigs.** 23. Programm des Landes-Real- und Obergymnasiums in St. Pölten 1886.

Mit der Veränderung der Cultur und der Weltanschauung verändert sich, sagt Keim ganz richtig, unser Geschmack und mit ihm auch unsere Anforderung an das Ideal der Künste. Das philosophische Zeitalter Kants entwickelte Schillers moralische Idealität. Die Epigonen blieben, ohne Schillers Genius und ohne den ethischen Gehalt seiner Lebensanschauung, dabei, überall Absicht und Zweck in die Kunst, besonders in das Drama zu tragen, sie wurden die Politiker des Theaters, die Systematiker aller Sorten. Drei nimmt Keim aus: Grillparzer, Hebbel und Otto Ludwig. Dieser letztere hat in

Digitized by Google

seinen Shakespeare-Studien und Skizzen und Fragmente (herausgegeben von M. Heydrich, 1872) das Wesen der dramatischen Kunst zu erfassen gesucht. Leider mit wenig äußerem Erfolg. Weder die Wissenschaft noch die Praxis der Dichter hat von den Bemühungen Ludwigs viel Notiz genommen und G. Rümelin hat in seinen Shakespeare-Studien 1874, S. 313 gesagt: Die Theoreme eines O. Ludwig werden vorübergehen wie die Wahngebilde eines kranken Geistes. So unternimmt es Keim, die wichtigsten Sätze der hinterlassenen Schriften des wenig beachteten Dichterdenkers durch Vorführung und Analyse wieder in Erinnerung zu bringen. Die Abhandlung ist sehr lesenswert, namentlich wegen der Zusammenfassung der in den Schriften (deren Form nicht die ansprechendste ist) zerstreuten kritischen Betrachtungen der Dramen Schillers. Eines aber ist auszusetzen. Ludwigs Erfolg scheiterte an der männlich muthigen, aber harten Kritik Schillers, den sich die Zeit noch nicht herabsetzen ließ. Darum die Scheu aller Shakespeareforscher (Friesen, Kreyssig u. A.) von Ludwig Notiz zu nehmen, daher besonders Rümelins Verdammungsurtheil. Darum auch, weil die Bewunderung des großen Engländers dem großen Deutschen als Dramatiker Abbruch thut, die Schlussworte des neuesten Shakespearebiographen Max Koch (1884, S. 306), die wie Entschuldigung vor dem deutschen Publicum klingen: „Denn bei aller hingebenden Bewunderung für den englischen Dramatiker sollen wir, von blinder Vorliebe frei, mit Stolz der Worte Schillers eingedenk sein:

Wir können muthig einen Lorbeer zeigen,
Der auf dem deutschen Pindus selbst gegrünt.
Selbst in der Künste Heiligthum zu steigen
Hat sich der deutsche Genius erkühnt,
Und auf der Spur der Griechen und der Briten
Ist er dem besseren Ruhme nachgeschritten.

Auch Keim wird es unbehaglich, nachdem er Ludwigs Schillerkritik vorgetragen: „wir würden doch in unserer Pietät für Friedrich Schiller nicht wankend geworden sein." „Schiller wird auch mit seinen Mängeln unser Liebling und unser leuchtendes Vorbild bleiben, wenn auch die Zukunft nicht mehr durchaus seine Bahnen wandeln wird." Es ist begreiflich. Hat doch auch Scherer (Vorträge und Aufsätze 1874, S. 389, ff.) Ludwigs Shakespeare-Studien ein Werk genannt, auf das die deutsche Literatur stolz zu sein alle Ursache hat und in seiner Literaturgeschichte merkt man nichts von einem Einfluss der Schillerkritik durch Ludwig. Die Nation lässt eben nicht an ihrem Schiller mäckeln. Die ersten Zeilen auf S. 4 in Keims Abhandlung lassen mich vermuthen, dass er Scherers Anzeige kannte, er hätte sich aber mit ihm gründlich auseinandersetzen müssen. Die Andeutung, wie Schiller seine Würdigung finden kann, während Shakespeare Recht behalten muss, hat Scherer gegeben.

Wien. *Dr. Langhans.*

Dr. Karl Swida: **„Über den Dichter Graf Adolf Friedrich von Schack."** Staats-Oberrealschule in Triest 1886.

Schack wird meist nur als trefflicher Übersetzer von Firdusis Heldensagen gerühmt, als selbständiger Dichter ist er nur wenigen bekannt, in den wenigsten Literaturgeschichten als solcher erwähnt. Swidas gut geschriebene Charakteristik des von seinem Volke unbeachteten Dichters und die besonnene Beurtheilung seiner lyrischen, epischen und dramatischen Werke ist daher sehr willkommen. Bei aller Wärme ist das Urtheil doch überall objectiv, die Parallele zu Platen und Byron geschickt und ohne Voreingenommenheit gehalten. Gegenüber dem ersteren lobt Swida an Schacks Gedankenlyrik den warmen Herzenston, den Ausdruck eines zwar schmerzlich erregten, aber nicht verbitterten, sondern durch ideale Hoffnung gehobenen Gemüthes und die dem deutschen Sprachgeiste besser entsprechende Form, dagegen stellt er die Satyre mit guter Begründung jener des genialen Briten nach. Die Dramen, zumal „Timandra" werden eingehend behandelt. Am höchsten werden die epischen Dichtungen gestellt. „Die Nächte des Orients", „Die Plejaden" ebenso die Romane „Durch alle Wetter" und „Ebenbürtig" sind ausführlich

analysiert. Die edle Art Schacks, die sich auch durch Zurücksetzung nicht die begeisterte Liebe zum deutschen Vaterlande verkümmern ließ, wird hoffentlich noch ihre Anerkennung finden.

Wien. *Dr. Langhans.*

J. Hoffmann: **Das Wesen der Philosophie im Dienste der Schule.** Programm der Landes-Oberrealschule in Mähr.-Ostrau für das Schuljahr 1885/86. 24 SS.

Der Verfasser präcisiert den Standpunkt der modernen Philosophie zunächst sehr richtig dahin, dass sie nicht über, sondern neben den anderen Wissenschaften zu stehen habe, und weist ihr als das ihr zukommende Gebiet die Geistesthätigkeit des Menschen zu. Als solche gehört sie aber entschieden in die Mittelschule und soll daher auch in die Realschule eingeführt werden. Der Verfasser betont den empirischen Charakter nicht nur der Psychologie, sondern auch die Logik und begründet darauf seine Forderung, dass die Psychologie der Logik im Unterrichte voranzugehen habe. Die hiefür angeführten Argumente erscheinen mir besonders treffend. Ich muss dieselben mit großer Freude begrüßen, weil ich ja für dieselbe Anordnung in meiner Schrift über die Reform der philosophischen Propädeutik (Wien, Pichler 1885) und in der Zeitschrift f. österr. Gymnasien 1886, welche Arbeiten der Verfasser nicht zu kennen scheint, eingetreten bin. Der Verfasser wünscht ferner, dass die jetzt dem Gegenstande gewidmete Unterrichtszeit ungeschmälert bleibe, und will also Psychologie *in Septima*, Logik *in Octava*, womit ich sehr einverstanden bin. Die Schrift enthält außerdem noch wertvolle Winke für den Logik-Unterricht, namentlich über die Eintheilung der Urtheile.

Wien. *W. Jerusalem.*

Pajk Johann: **Zur Theorie der menschlichen Nachahmungen.** Programm des zweiten Gymnasiums in Brünn. 1886. 21 SS.

Der Verfasser versucht die bisher noch immer dunkle Erscheinung der Nachahmungen durch Nachweis physischer Motive begreiflicher zu machen. Da die Arbeit nicht abgeschlossen ist, lässt sich noch gar nicht sagen, inwiefern ihm das gelungen ist. Jedenfalls wird man die Entwicklungslehre in ausgedehnterem Maße heranziehen müssen, als es der Verfasser bis jetzt thut. Wenn der Verfasser unter Nachahmung die Reproduction wahrgenommener Vorstellungen, Bewegungen und Werke anderer versteht, so machen wir darauf aufmerksam, dass wir die Vorstellungen anderer nie wahrnehmen, sondern immer nur erschließen können.

Wien. *W. Jerusalem.*

J. Wagner: **Junggrammatisches für die Schule.** Programm des ersten Gymnasiums in Brünn. 1886. 16 SS.

Als Beitrag zur psychologischen Sprachbetrachtung ist die Schrift mit Freude zu begrüßen. Derselbe bietet eine willkommene Ergänzung zu Ziemers bekanntem Buche, indem hier vornehmlich die griechische Syntax herangezogen wird. Anordnung und Terminologie Ziemers sind beibehalten; neue Gesichtspunkte werden nicht aufgestellt.

Wien. *W. Jerusalem.*

Adversaria Sallustiana von A. Weidner, Director des k. Gymnasiums zu Dortmund (Westphalen). Programm Nr. 328; Ostern 1886; 8 Seiten in Quart.

Der Verfasser behandelt in fließendem und gewandtem Latein einige Stellen aus dem Catilina und Jugurtha, ferner zwei aus der *oratio Lepidi*. Darunter sind mehrere recht harte Nüsse, die den Interpreten von jeher viel zu schaffen machten. Von den aufgestellten Conjecturen sind einzelne nicht übel, so Iug. 88,4 *nudaturum* statt des überlieferten *nudatum* oder *Cat.* 57,4 *impeditos* für *expeditos* und *fuga insequeretur* für *in fuga* (oder *fugam*) *sequeretur*. Nur ist hier *impeditos* bereits von Dietsch

Digitized by Google

und Meiser aufgestellt und auch in meine Aufgabe aufgenommen. Andere Änderungen halte ich für zweifelhaft wie Cat. 50,2 *ut aut clam aut* statt der Überlieferung *in audaciam ut*, wo man *in audaciam* zu streichen pflegt. Iug. 4,5 erkennt Weidner richtig das Anstößige, das in *praeterea praeclaros viros* liegt und ändert darum *praeterea* in *praeter ceteros*. Näher liegt es wohl, vor *praeterea* mit Halbertma *multos* einzuschieben, wie ich es gethan habe. Gegen mehrere andere Vorschläge muss ich mich ablehnend verhalten, wenn ich auch bei ihnen gerne die eifrige Vertiefung in die Sache und das ernste Streben anerkenne, einer wirklichen oder nur vermeintlichen Schwierigkeit abzuhelfen. Übrigens habe ich die Absicht anderwärts eine Reihe von Sallustianischen Stellen ausführlicher zu behandeln als es hier geschehen kann. Darunter sind auch etliche von Weidner in diesem kurzen Programmaufsatze besprochene.

Bemerkte Versehen: S. 5 *liborum* für *librorum*, S. 8 *ceteriis* und S. 10 die Abbreviatur Jung. statt Iug.

Wien. *Ig. Prammer.*

Dr. Julius Baudisch: **Über die Charaktere im „Bruce" des altschottischen Dichters John Barbour.** K. k. Staats-Oberrealschule in Marburg 1886.

Baudisch entwirft, indem er zum Theil die sprechendsten Stellen des Gedichtes anführt, die Charakterbilder des Robert Bruce, seines Bruders Eduard, des schwarzen Douglas, des englischen Eduard, so wie der Schotten und der Engländer im allgemeinen. Die Ausführung ist ganz hübsch und die Gestalten des Robert und des Douglas treten aus der Darstellung recht lebendig hervor. Die Arbeit kann jedem Anglicisten sehr erwünscht sein. Auch der Historiker wird sie willkommen heißen, denn Bruce genießt bekanntlich das Ansehen einer historischen Quelle.

Wien. *Dr. Langhans.*

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 1887. 1. Heft. — Meixner, kritisch-exegetischer Beitrag zu Porcius Licinius (*a*) und Quintus Catulus (*b*) (7. S.) bespricht *a*) das vierzeilige Epigramm des erstern bei Gell. N. A. XIX, 9, 13, billigt Baehrens Verbesserung *tenerae* st. *vendere*, sucht aber ihm gegenüber das *digito* und *qua video* zu rechtfertigen und eine Erklärung von *ignis homost* (= *ego*) zu geben; *b*) das bei Gell. N. A. XIX, 9, 14 enthaltene sechszeilige Epigramm des Quintus Catulus und liest V. 3: *Quid* (= Baehrens) st. *qui*; *nunc* (= Baehrens) st. *non* in d. Bed. von νῦν, dagg. *interdixem* (nicht *interdixet* B) V. 6 wird *Quid ago* erklärt = *quid agam*. — 2. J Huemer. Ein Trojanerlied aus dem Mittelalter: ein 80 V. langes Gedicht aus dem Codex Cremifanensis von einem *Seld de Leubs* (Loibes), als Rest der Vagantenpoesie in Österreich von H. mitgetheilt.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1887. 1. Heft. — Dr. Klix (Berlin). Die deutsche Schulorthographie, constatiert mit Bezug auf K. Duden nach einer sorgfältigen Vergleichung des preußischen, bayerischen, sächsischen, badischen, württembergischen und mecklenburgischen Regelbuches die principielle Übereinstimmung in den Grundsätzen der Rechtschreibung; einige Abweichungen der Orthographie in deutschen Wörtern beruhen auf verschiedener Aussprache. Auch die Unterschiede in der Anwendung der großen Anfangsbuchstaben sind nur auf einige streitige Einzelnheiten beschränkt. Größer ist die Verschiedenheit in der Schreibung der Fremdwörter, besonders c — z, c — k, ch — sch. Eine endgiltige Einigung ist zu hoffen. — Hermann Schiller, Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im höheren Unterrichte, fordert eine eingehendere Behandlung der römischen Kaiserzeit im Interesse der Concentration wegen der Beziehungen zu der Völkerwanderung und zu den staatlichen und kirchlichen Verhältnissen des

Mittelalters zu der Lateinlectüre (Tacitus) und zu dem Religionsunterrichte. Dabei haben die Persönlichkeiten der Kaiser für die Geschichte dieser Zeit nur einen problematischen Wert. Daher sollen nicht die Thatsachen, sondern die Zustände den Faden der Behandlung abgeben; man muss sich der Gruppenbildung bedienen. 1. Gruppe: Versuche der Monarchie, die Grenze zu regulieren und den Besitz zu sichern. 2. Gruppe: Einrichtungen, die sich auf die Grenzvertheidigung beziehen (Municipien, Heeresverhältnisse, Versuche, Civil- und Militärgewalt zu trennen, Reichstheilung). 3. Gruppe: Versuche germanisch-slavischer Stämme, in das Reich einzudringen [*a*) die Gründe zu dieser Bewegung, *b*) die Hauptversuche, der Markomannenkrieg und sein Resultat, das Colonat]. 4. Gruppe: Die inneren Verhältnisse, der Hof, das Steuer- und Abgabenwesen. 5. Gruppe: Das Reich und das Christenthum (die *collegia funeraticia*, die Organisation des Christenthums und die Kaiser, der Primat des römischen Bischofs, das Mönchthum). Endlich noch nach Maßgabe der Anschauungsmittel die Kunst. Die Chronologie bleibt innerhalb der Gruppen gewahrt, die Selbstthätigkeit der Schüler wird angeregt, die erziehliche Wirkung nach Herbarts Interessentafel (empirisches, speculatives, sociales und theilweise ästhetisches Interesse) vorhanden. — Das Heft enthält außerdem noch aus den Jahresberichten des philologischen Vereines zu Berlin die Referate über die neue Livius- und Tacitus-Literatur. *T.*

Gymnasium. V, 1: Der französische Unterricht an den badischen Gymnasien (Bihler). Die von Sallwürk empfohlene analytische Methode auseinandergesetzt und empfohlen. — 2: Über einige Übelstände des mathematischen und physikalischen Unterrichtes an den Gymnasien (Brockmann). Der Unterricht an den preussischen Gymnasien nicht auf der Höhe. Besonders zwei Übelstände: 1. die sphärische Trigonometrie ausgeschlossen, es fehlt ein Cursus über Chemie. 2. Mangel an fachmännischer Controle, weil die Directoren meist Philologen oder Historiker sind. — Deutscher Einheitsschulverein (Hornemann). Nachricht über die Constituierung eines Vereins, welcher für die Beibehaltung des Griechischen am Gymnasium für alle Schüler eintreten und das Gymnasium durch Aufnahme der modernen Bildungselemente retten will. Der Verein constituierte sich am 6. October 1886 zu Hannover. — 3: Über das Chorsprechen an den höheren Schulen (Kniffler). Das Chorsprechen wird empfohlen, und zwar wird darunter der gemeinsame Vortrag eines poetischen Werkes, so wie auch das gemeinschaftliche Sprechen von einzelnen Sätzen verstanden. Der Nutzen soll sein, 1: Es ist ein Mittel zur Concentration der Aufmerksamkeit. 2: es ist eine gute Übung im Lautsprechen. 3: es fördert das Gefühl für Ordnung und Gesetzmäßigkeit. — 4 und 5: Die analytische Methode im französischen Unterrichte (Plattner). Es wird zunächst auf die Bestrebungen Sallwürks, Hermann Perthes, Schreibers, für eine analytische Behandlung der fremden Sprachen hingewiesen, welche schon die alten Jesuiten übten, und welche darin wurzelt, dass man von der Lectüre zur Grammatik geht. Darnach werden die Erfordernisse aufgezählt, welche ein gutes Lese- und Lehrbuch nach dieser Methode haben muss. Endlich wird das Verfahren exemplificiert.

Blätter für das Bayer. Gymnasialschulwesen. XXIII. 1: Die älteste Verdeutschung der Germania des Tacitus durch Johann Eberlin. (Radlkofer.) Eberlin übersetzte die Germania 1526, doch ließ er manche Stellen weg, während er aus Erasmus, Procop, Eutrop u. a. Zusätze nach dem *Commentariolus Glareani* machte. Radlhofer gibt den Text ohne die Zusätze. — Die Unechtheit des 9. Buches der Aristotelischen Thiergeschichte (Dittmeyer). Ein neuer Versuch, das 9. Buch, welches Aubert-Wimmer zuerst, aber ohne durchzudringen, verworfen, als unecht zu erweisen. Der Beweis stützt sich erstens auf den Inhalt: Widersprüche zu andern Büchern. Sodann wird hingewiesen darauf, wie der Compilator aus echten Schriften wörtlich wiederholt, wie das Buch hellenistische Ausdrücke bringt. (Forts. folgt.) — Potenzsummen von Wurzeln der Kreistheilungsgleichungen (Schuhmacher). Eine einfachere Berechnung der Potenzsummen und der symmetrischen

Digitized by Google

Functionen der Wurzeln der Gleichung $\pi^{p-1} + \pi^{p-2} + \pi^{p-3} + \ldots + 1 = 0$, als jene wie Girard oder Waring sie bieten.

Zeitschrift für das Realschulwesen. XII. 1: K. Lechner, Erklärung öst.-ung. Ortsnamen (als Ergänzung zu Umlaufts Geographischem Namenbuch). A bis Mlada. Es ist nicht nur eine Ergänzung, sondern theilweise auch eine Berichtigung Umlaufts gemeint. So sind schon unter A. gleich sechs andere Deutungen als bei jenem. — Über die Behandlung der sogenannten „Lehre vom Galvanismus" von E. Maiss. Die Abhandlung wendet sich gegen den Volta'schen Fundamentalversuch als Ausgangspunkt für die Lehre vom Galvanismus und verlangt an deren Stelle eine klare Entwicklung des Begriffes eines elektrischen Stromes, dann die experimentelle Darstellung der Wirksamkeit des elektrischen Stromes mittels eines Spiegelgalvanometers mit Projectionsvorrichtung und die Demonstration der Ladungen der Kettenpole, wozu ein Quadrantenelektrometer nöthig ist. — Karl Zelger, Location und Fortgangsclasse. Zwar *post festum*, aber immer noch eine lesenswerte Darlegung der Gründe, welche gegen eine Location sprechen. Weiter plaidiert der Vortragende für die Schaffung zweier Gruppen innerhalb der ersten Fortgangsclasse. Er schlägt einen fünffachen Rang vor: I. Rang (Vorzug). II. Rang (mindestens 1 lobenswert und für jedes genügend ein lobenswert). III. Rang (jetzt 1. Classe). IV. Rang (jetzt 2. Classe). V. Rang (jetzt 3. Classe). Es sind für diesen Vorschlag sehr hübsche Gründe angeführt.
Wien. *Dr. V. Langhans.*

Englische Studien X. 1. C. Horstmann, *Mappula Angliae* von Osbern Bokenham. Horstmann fand ein neues Werk Bokenhams (so zu schreiben), eine Übersetzung von Ranulph Higdens Polycronicon mit Zugabe einer Einleitung und eines Epiloges. Abfassungszeit ist etwa 1445. Der Text lässt die Grundzüge des Suffolk-Dialectes erkennen, obwohl die Schreiber vielfach geändert haben. Bokenham muss noch eine vollständige oder theilweise Prosaübertragung der *Legenda aurea* verfertigt haben. Die *Mappula* hier zum erstenmale abgedruckt — Zupitza, Zum *Lay le Freyne*. Bemerkungen zu K. Warnke. Die *Lais du Maric de france* und Varnhagen, *Lay le freine* (Angl. III. S. 415). — H. Klinghardt, Techmers und Sweets Vorschläge zur Reform des Unterrichtes im Englischen. Es werden Techmers Abhandlung (in seiner Zs., II. B.) und Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch, Leipz., Weigel 1885, analysiert, als bedeutsam gewürdigt, dabei aber mehrere Punkte angeführt, mit denen Kl. nicht übereinstimmen kann. Gegen T. führt er aus, dass es sich zunächst um Sprach*erlernung*, nicht Sprach*bildung* handle, dass die inductive Methode nur für den Anfang des Unterrichtes angemessen sei, dass der Gebrauch phonetischer Transscription sich empfehle, dass man nicht von einem inhaltlich den Knaben ganz bekannten Lesestoff ausgehen dürfe (Vaterunser), und dass man nicht gleich anfangs von den Schülern Selbstsprechen verlangen, sondern sich mit dem Verstehen begnügen müsse. Gegen Sw wendet Kl. ein, dass er die Schule nicht hinlänglich kenne und dass er die „natürliche Methode", die sich bewährt, verwerfe. Auch im einzelnen macht er eine Reihe von Ausstellungen. — L. Kellner, Die Quelle von Marlowes *Jew of Malta*. K. sieht das Urbild des Barrabas in der historischen Persönlichkeit des Josef Nassi, des jüdischen Herzogs von Naxos, hält es aber für unwahrscheinlich, dass Marlowe aus einer literarischen Quelle geschöpft hat. Er wird den Stoff aus dem Munde eines Spaniers oder Flamänders gehört haben. — Miscellen: Etymologie von *Pail* und *decoy* Metrische Randglossen von Schipper Inhalt des ms. 25 Bath von Kölbing. *L.*

Zeitschrift für Schul-Geographie. Herausgegeben von A. E. Seibert. VIII. Jahrgang. Wien 1886, Alfred Hölder.

Heft I. Dr. Karl Lechner—Kremsier „Bemerkungen zum geographischen Unterricht an den Gymnasien nach den neuesten Instructionen", stellt zunächst die geringen Erfolge des geographischen Unterrichtes fest, sieht die Ursache außer in den Lehrern und der Methode besonders im Lehrplan,

Digitized by Google

beklagt den Mangel einer Doppelgliederung des geographischen Unterrichtes, glaubt aber schlimmsten Falles mit der gegebenen Stundenzahl auskommen zu können, wenn das Untergymnasium entlastet wird. Die mathematische und physische Geographie sei für die beiden ersten Gymnasialclassen zu schwer. Nachdem der bestehende Lehrplan kritisch besprochen worden ist, wird eine neue Vertheilung des Lehrstoffes vorgeschlagen und das übermäßige Hervortreten des Zeichnens getadelt, besonders wird das eigentliche Kartenzeichnen für wertlos erklärt. In der 2 Abtheilung wird Anschauungsunterricht und Anlage von geographischen Cabineten verlangt. Den Schluss bildet die Forderung, an den Universitäten solle ein eigenes Colleg über Methodik des geographischen Unterrichtes gelesen und der Candidat mit den wichtigsten Hilfsmitteln und deren Gebrauch bekannt gemacht werden. — Über das Verhältnis des Land- und Wasserareales auf der Erdoberfläche" stellt Dr. A. Peuck—Wien die Ungenauigkeit der bisherigen Zahlenangaben dar, zeigt, wie viele wichtige Verthhältniss von der Vertheilung von Wasser und Land abhängen und findet, dass in der Aufhellung der Antarktis die Lösung dieses Problemes liege.

Heft II. Löffler—Kopenhagen, „Einige Bemerkungen über den Zustand der Geographie in Dänemark als Schulfach", erklärt, dass die Geographie in Dänemark nur an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Facultät studiert werden kann, hofft aber, dass erst die Ausbildung einer hinreichenden Anzahl geographischer Fachlehrer den Unterricht „in die rechte Spur" bringen wird. — Pein—Bochum gelangt bei der Untersuchung der „Verbesserung des julianischen Kalenders" zu folgenden Ergebnissen: 1. Zur Zeit Cäsars fand die Frühlingsnachtgleiche am 23. März statt; sie wurde aber von ihm auf den 25. angesetzt. 2. Zur Zeit des nicänischen Concils schwankte sie zwischen dem 20. und 21. März, wurde aber zu dieser Zeit auf den 21. festgesetzt. Ein Überspringen von drei Monatstagen hat nicht stattgefunden. 3. Gregor XIII. wollte die zu seiner Zeit auf dem 10. und 11. März schwankenden Nachtgleichen auf den 21. März zurückbringen und auf diesem Tage festhalten. Er ließ daher 10 Tage überspringen und setze die bekannte Schaltordnung fest. Zum Schlusse wird der Wunsch ausgesprochen, diese Darstellung möge fortan kurz, aber vollständig klar und vor allem richtig in die Lehrbücher aufgenommen werden. — Jauss—Odenburg bringt eine ausführliche Beschreibung Belgrads und seiner Umgebung. — Lemkes Kanada, Land und Leute (Meyer, Leipzig 1886) ist „Die Prärie", ein geographisches Charaktbild, entnommen. — Die „Notizen" enthalten unter anderem „Österreichs Bevölkerung Ende 1885". „Bevölkerung Deutschlands und Frankreichs in den letzten 60 Jahren", „Deutschlands Auswanderung", „Maximaltiefe der Schweizer Seen", „Bevölkerungsstatistik der Niederlande" und eine „Preisausschreibung" über mehrere Fragen aus der mathematischen Geographie.

Heft III. Jarz—Brün, „Das geographische Museum am Mariahilfer Gymnasium in Wien", verlangt ein normalmäßig ausgestattetes, gesetzlich dotiertes „Cabinet", vor allem Modelle, Reliefs, besonders für den ersten geographischen Unterricht, dann Bilder und Apparate für Bilder. — Dronke—Trier bespricht zwei von ihm hergestellte Apparate: ein Tellurium mit elliptischer Erdbahn und ein neues Planetarium. — „Der geographische Leitfaden" (aus Dr. C. Böttchers „Die Methode des geographischen Unterrichts, Berlin. Weidmann 1886) stellt die Forderungen für einen solchen Leitfaden auf. — Habenicht—Gotha, „Beitrag zu einer Morphologie des Kosmos", spricht eine neue Hypothese über die Entstehung der Himmelskörper aus. — Der Mittelrhein und sein Vulcangebiet (nach einem Vortrag von Hintze—Bonn, einer ziemlich eingehenden Monographie) enthält die verschiedenen Ansichten und Hypothesen über diesen Punkt. — Unter den Notizen ist bemerkenswert das Verzeichnis der „Gipfel- und Passhöhen der Schweiz" und ein Vorschlag zur „Neucultivierung Mesopotamiens".

Heft IV. Gorgl—Wien, „Die Verwertung deutscher Dichtung und Sage für den geographischen Unterricht", enthält eine sehr fleißige Zusammenstellung der einschlägigen Dichtungen. — Schlossmann—Brandenburg bespricht den „erdkundlichen Unterricht an den höheren Mädchenschulen in Deutschland". — „Winnipeg" (aus Lemke, Kanada, Das Land und

Digitized by Google

seine Leute, Meyer, Leipzig 1886) zeigt das außerordentliche Wachsthum dieser Stadt und ihren Verkehr. — Das Heft enthält ferner die Fortsetzung des „Repertorium der methodischen Literatur". — In den Notizen tritt Moroff—Landshut für das Hektar im Gegensatz zum Quadrat-Kilometer als Flächenmaß ein. Die Notizen bringen ferner nach Petermanns Mittheilungen die deutschen Erwerbungen in Ostafrika; neue Nachrichten über die Llanos in Venezuela; die australischen Alpen; Eiszeit in Australien u. s. w.

Heft V. Habenicht—Gotha, „Der Naturalismus in der Schulgeographie", enthält Vorschläge, wie die Kartenbilder deutlicher hervortretend gestaltet werden könnten. — Versuch einer Vertheilung des geographischen Lehrstoffes vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus" aus dem 3. Theile einer Abhandlung in den „Blättern für das bayerische Gymnasialwesen" (1886) ist für fünf Classen berechnet. — Egli—Zürich bespricht die „Schreibung und Aussprache des Namens Mexico". — Die Skandinavier und das Meer (aus O. Handler, „Beiträge zur Antropogeographie Skandinaviens", aus allen Welttheilen, XVIII. 1 und 2) zeigt eingehend den Einfluss des Meeres auf Charakter und Geschichte der Skandinavier. — „Zur Oro- und Hydrographie Brasiliens" enthält zunächst Orographisches von Prof. Dr. Orville A. Derby in Rio de Janeiro, nach dessen Aufsatz in den Mittheilungen der geographischen Gesellschaft Jena. — Die Notizen bringen die „Einwohnerzahl Bayerns" nach der 1885er Zählung und „Belgiens Einwohnerschaft" Ende 1884.

Sechshaus. *Josef Bass.*

Für die Schüler-Bibliothek.

Dr. K. v. Zdekauer, **Von der Adria und aus den Schwarzen Bergen.** Lebensbilder, Abenteuer und historische Erzählungen aus älterer und neuerer Zeit. Wien und Teschen, K. Prohaska.

Sechs Erzählungen Die erste gibt wohl ein fast zu düsteres Stück Blutrache, die zweite ist ein wenig romanhaft, um so ansprechender sind aber die andern vier: ein Lebensbild von Tegetthoff, zwei Episoden aus den Kämpfen in der Herzegowina und eine aus den Franzosenkriegen. Vom wärmsten Patriotismus getragen, ganz unbedenklich, über Land und Leute mannigfach belehrend, für die mittleren Classen zu empfehlen.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Dr. J. H. Schwicker, **Ungarische Hochlandsbilder.** Wien und Teschen, K. Prohaska

Das Buch enthält nichts Anstößiges in patriotischer, sittlicher oder religiöser Hinsicht. Die Erzählungen und Jagdabenteuer werden auf Schüler der mittleren Classen sachlich anregend und formbildend wirken.

Wien. *Höllering.*

Ferdinand Zöhrer, **Donauhort.** Wien und Teschen, K. Prohaska.

Neun Erzählungen und Skizzen. Sie berichten in einfacher, gefälliger Weise über sagenhafte Ereignisse der alten Zeit, wie über Vorfälle aus des Donaulandes jüngerer Vergangenheit. Die mannigfachen Verhältnisse des Lebens sind durchwegs zart und mit feinem Tactgefühl behandelt, die Charaktere der Personen heben sich, meist kräftig und richtig gezeichnet, von einem Hintergrunde ab, der, in anschaulicher Weise geschildert, besonders in einigen Erzählungen, wie in „Hol' über!" den Local- und Zeitton der Handlung recht glücklich wiedergibt; vor allem aber muss des warmen, echt patriotischen Sinnes gedacht werden, der ohne jede Aufdringlichkeit in der Mehrzahl dieser Erzählungen zutage tritt. Gewiss ist das Buch im Stande, das jugendliche Interesse zu fesseln, und verdient in die Schülerbibliotheken der Mittelschulen Österreichs als Lesestoff der mittleren und oberen Altersstufen Aufnahme zu finden.

Wien. *Hans Kny.*

Ferdinand Zöhrer. **Unter dem Kaiseradler.** Kriegsgeschichten aus Österreichs Ruhmestagen. Wien und Teschen, K. Prochaska.

Das Buch erzählt in patriotisch gehobenem Tone der Jugend Heldenthaten österreichischer Krieger und Heere. Es ist im allgemeinen für Schüler der IV. Classe recht empfehlenswert, obwohl die Sprache in einzelnen Partien gefeilter sein könnte. In religiös-christlichem Sinne ist nichts anstößig. Wohl aber könnte in einer neuen Auflage der für eine Jugendschrift unpassende Witz S. 9: „Dass er bald Ehekrüppel werde" besser fortbleiben.

Wien. *Ch. Jänicke.*

Aus der Kaiserstadt. Wien und Teschen, K. Prochaska.

Das Werk erscheint für Schüler der mittleren Classen an den Mittelschulen als belehrende Lectüre geeignet und ist daher den Schülerbibliotheken zu empfehlen. Die Sprache ist fließend, die Orthographie stimmt meist mit der officiellen überein, der Druck ist sehr gut leserlich, das Papier ist stark und den Augen angenehm. In Form und Inhalt ist nichts gegen Patriotismus, Religion oder Sittlichkeit Anstoßendes.

Wien. *Franz Haverlant.*

Ferdinand Zöhrer. **Österreichisches Seebuch**. Wien und Teschen, K. Prochaska.

In Form gediegen, sachlich anregend und belehrend. Namentlich die Verhältnisse der österreichischen Marine werden in gefälliger Weise erklärt. Sehr patriotisch gehalten, verletzt das Buch auch sonst weder das Gefühl der Sittlichkeit noch die Religiosität.

Wien. *Jorda.*

Notizen.

Das neueste (9.) Heft der **Lehrproben und Lehrgänge** aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen von Frick und Meier (Halle Waisenhaus) enthält u. a. Andeutungen zur Anlegung eines Collectaneenheftes zu Homer, eine Zeichenlection (das Epheublatt), Beispiele aus Horazstunden, eine Besprechung der neuen Pädagogik von Schiller (Leipzig, Fries) u. s. w.

Wilhelm Scherers **Aufsätze über Goethe** (Berlin, Weidmann). Darin u. a. der Aufsatz über Goethe-Philologie, Stella, Iphigenie in Delphi, Nausikaa, Suleika, Pandora und die Fauststudien. — Der 2. Band der Schriften der Goethe-Gesellschaft: **Tagebücher und Briefe Goethes aus Italien** an Frau von Stein und Herder (nur für die Mitglieder der Goethe-Gesellschaft gedruckt), enthält u. a. neue Aufschlüsse über die Entstehung der Iphigenie. Der 7. Band des **Goethe-Jahrbuches** bringt u. a. aus dem Goethe-Archiv 15 Briefe Goethes an seine Schwester Cornelia und 21 Briefe Goethes an Behrisch (aus der Leipziger Zeit).

Von „Ferdinand Schultz **Meditationen**. Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Classen höherer Lehranstalten" (Dessau, Baumann) ist der 2. Band erschienen.

Kern Franz, **Zustand und Gegenstand**. Betrachtungen über den Anfangsunterricht in der deutschen Satzlehre (Berlin, Nicolai, Mark 1·80.) Eine neue Vertheidigung seiner Methode mit einer Lehrprobe. *J. Schm.*

Bücherschau.

Philosophie, Pädagogik.

Erziehung, Unterricht, Schulwesen. Sammlung pädag. Schriften. XVI. Wien, Graeser. Mark 1·20. Methodik des schönen Vortrages beim Lesen und Declamieren, sowie bei der freien Rede, von F. M. Wendt.

Masaryk Th. G., **Versuch einer concreten Logik**. Wien, Konegen. Mark 7·—.

O. Frick und N. Meier, **Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen.** 9. Heft. Halle, Waisenhaus. Mark 2 —.

Digitized by Google

Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur. Klinkhardt, Leipzig. 3. Heft. Mark —.80.

Pädagogische Zeitfragen III. Pichlers Witwe, Wien. (Die Lehrbefähigungsprüfung in Österreich.) Mark —.80.

Geistbeck D. M., **Methodik des Unterrichtes in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache.** Freiburg i. B., Herder. Mark 3.—.

Die Jugend- und Volksliteratur. Ein Rathgeber und Warner, herausgegeben von J. Müllermeister in Aachen. Monatschrift Aachen, R. Barth, jährlich Mark 2.—.

Rappold J., **Unsere Gymnasialreform.** Wien, Pichler's Witwe. Mark 1.20.

Dr. N. v. Schubert-Soldern, **Grundlagen zu einer Ethik.** Leipzig, Fues. Mark 3.60.

Henke, **Die Vorschulen der höheren Lehranstalten.** Barmen, Klein.

Brücke, **Vorlesungen über Physiologie.** 4. Aufl. 2. Bd. Wien, Braumüller. Mark 10.—

Meissner-Diemer, **Die deutsche Volksschule in ihren Anfängen bis zu Maria Theresia und Friedrich des Großen.** Prag. Deutsch. Ver. z. Verbr. gem. Kennt. Mark —.20.

Classische Philologie.

Baunack Johs. und Th., **Studien auf dem Gebiete des Griechischen und der arischen Sprachen.** 1. Bd. 1. Th. (218 S.) Leipzig, Hirzel. Mark 6.—.

Berger, **Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde der Griechen.** 1. Th. (XII, u. 145 S.) Leipzig, Veit & Co. Mark 4.—

Blümner Hugo, **Technologie und Terminologie der Gewerbe und Künste bei Griechen und Römern.** 4 Bd. 1 Abth. Mit zahlreichen Abbildungen. (378 S.) Leipzig, Teubner. Mark 10.80. (I—IV. 1:43, Mark 20.—.)

Boeckh Aug., **Encyklopaedie und Methodologie der philologischen Wissenschaften.** Herausg. von E. Bratuschek. 2. Aufl. besorgt von Rud. Klussmann. (X, 884 S.) Leipzig, Teubner. Mark 14.—

Curtius Georg, **Kleine Schriften.** (VII, 347 S.) Leipzig, Hirzel. Mark 3.—.

Denkmäler des classischen Alterthums zur Erläuterung des Lebens der Griechen und Römer in Religion, Kunst und Sitte. Lexicalisch bearb. von Arnold, Blumer, Deecke A. Herausg von A. Baumeister. Mit ca. 1400 Abbildg. 4—30 Lief. München, Oldenburg. à Mark 1.—.

Hermann's K. T., **Lehrbuch der griechischen Antiquitäten.** Neu herausg. von Blümner und Dittenberger. 3 Bd. 2 Abth. Mark 10.—

Huber J. G. **Römische Staatsalterthümer.** Umarbeitung der 3. Aufl. von W. Kopp, röm. Literaturgeschichte und Alterthümer. 2 u. 3. Heft. Mit 18 Abbildg. und einen Plan. (X, 256 S.) Berlin, Springer. Mark 3.—.

Hug, Dr. Arn., **Studien aus dem classischen Alterthum.** 2. Aufl. (VI, 200 S.) Freiburg i. B., Mohr. Mark 2.40.

Lange, **Kleine Schriften aus dem Gebiete der classischen Alterthumswissenschaft.** (IX, 429 S.) Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Mark 10.—.

Oemichen Gust., **Griechischer Theaterbau.** Nach Vitruv und den Überresten. (VIII, 282 S.) Berlin, Weidmann. Mark 4.—.

Ritter H. & Preller L. **Historia philosopbiae graecae.** P. I. septimum ed. (VII, 180 S.) Gotha, Perthes. Mark 3.60.

Schmidt, Dr. J. Ch., **Synonymik der griechischen Sprache** 4. Bd. (XIV, 875 S.) Leipzig. Mark 16 —. (Compl. Mark 54.—.)

Schneider, Dr. E., **Dialectorum italicarum aevi vetustioris exempla selecta.** V. I. Dialecti latinae priscae et faliscae exempla selecta P. I. (XI. 168 S.) Leipzig, Teubner. Mark. 3.60.

Wahrmund, Dr. Adf., **Die Geschichtschreibung der Griechen.** 3. Aufl. (IV, 126 S.) Berlin, Langenscheidt. Mark 1.05.

Weymann C., **Studien über die Figur der Litotes.** (106 S.) Leipzig, Teubner. Mark 2.—.

Zoeller, Dr. M., **Griechische und römische Privatalterthümer.** (XXI. 427 S.) Breslau, Koebner. Mark 6.—.

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

Vorträge und Abhandlungen.

Die Aussprache fremder Eigennamen im Deutschen.

Vortrag, gehalten im Vereine „Mittelschule“ in Wien am 29. Jänner 1887 von Prof. **Jos. Bass.**

I.

Die Schwierigkeit mancher Fragen tritt oft erst dann hervor, wenn man zu voller Klarheit und zu einem sicheren Urtheil über dieselben zu gelangen sucht. Volle Klarheit und sicheres Urtheil ist aber besonders wichtig bei Fragen, welche eine praktische Beantwortung in der Schule verlangen. In der Schulstube darf der Lehrer nicht mehr schwanken und zweifeln, da muss er bereits eine feste Richtschnur besitzen, welche ihm für alle Fälle den sicheren Weg zeigt; und in schwankenden Fällen ist es für ihn immer besser, seine eigene, bestimmte, auf Gründe gestützte Meinung auszusprechen, als zu warten, bis die Ansichten vollständig geklärt sind und allgemeine Übereinstimmung hergestellt ist. So gieng es z. B. mit der Regelung der deutschen Rechtschreibung, und die Lösung, die diese Frage gefunden hat, mag man auch nicht in allen Punkten einverstanden sein und mag manches anders gewünscht werden, ist immerhin dem Zustande vorzuziehen, der vorher bestand. So geht es mir wenigstens mit der Frage, wie viele Menschenrassen für die Zwecke der Schule anzunehmen seien. Eine solche Frage ist auch die, welche zu behandeln ich heute in dieser Versammlung die Ehre habe. Als vor einiger Zeit gesprächsweise die Frage aufgeworfen wurde, wie zu sprechen sei, ob Hérodot oder Herodót oder gar Heródot, wie man sagen müsse, Thermópylen oder Thermopýlen, waren verschiedene Meinungen zu hören. *Quot capita, tot sententiae.* Eine Einigung wurde nicht erzielt. Um so bereitwilliger kam ich daher einer Anregung des Vereines entgegen und lege Ihnen heute die Ergebnisse meiner Beobachtungen vor, ohne natürlich den Anspruch erheben zu wollen, dogmatisch festzustellen, wie fortan gesprochen werden müsse. Ich sage absichtlich, die Ergebnisse meiner Beobachtungen, denn auf Vorarbeiten konnte ich mich nicht stützen.

Digitized by Google

und die kleine Schrift des Oberlehrers Dr. W. Neumann (ein Programm-Aufsatz des Gr. Strelitzer Gymnasiums vom Jahre 1881: „Über die Betonung der Fremdwörter im Deutschen") kam mir erst in die Hand, als ich meine Untersuchungen bereits abgeschlossen hatte: auch komme ich in Bezug auf die Aussprache der fremden Eigennamen — und darauf beschränkt sich im großen und ganzen meine Arbeit — meist zu anderen Schlüssen.

Der erste Gedanke, der sich wohl jedem sofort aufdrängt, ist der, dass unsere Classiker uns am besten Aufschluss geben und dass wir uns am sichersten bei ihnen Raths erholen könnten. Ich gestehe nun offen, dass ich gleich von vornherein von diesem Gedanken abkam; denn so viel war mir erinnerlich, dass die Classiker und neuere Dichter in Bezug auf Schreibung und Aussprache der griechischen Eigennamen, und um diese handelt es sich vornehmlich, vollständig naiv verfahren sind; sie dachten, meines Wissens wenigstens, gar nicht, dass es anders sein könne, als es bis dahin gehalten worden war, und wie sie es auch hielten, d. h. sie gebrauchten die griechischen Eigennamen bald lateinisch, bald griechisch, bald hermaphroditisch. Nichtsdestoweniger habe ich einen großen Theil der Werke Schillers, Goethes, Platens, theilweise auch anderer daraufhin untersucht. Und was fand ich?

Ich las bei Schiller: Patróklus (Hektors Abschied) und Gránikus (Männerwürde), Hypérion (Götter Griechenl.), Teukrer und Teukrier (Zerst. Troj.), Tántal, Hélena neben Seléne und Polyxénen (gereimt auf „den schönsten der Hellenen": Kassandra), Hellespóntos (lateinische Betonung bei griechischer Endung), Hippolyt und Pólydor, Sémele und Cýbele neben Aides Reich in dem Gedichte „Odysseus": aber auch Ulýss, Camönen und Grazien neben Erinyen und Chariten, Iphigénia und Iphigénien (Iphig. in Aul.), Hephästos, und Theramén mit französischer Betonung.

Bei Goethe: Patróklos und Hephaistos (also ganz griechische Form mit lateinischer Betonung), Kronion und Endýmion, Phöbos und Chimära neben Moiren, Tritogeneía und Persephoneía und wieder Eugénie und Iphigénie und Dorothéa, Ceres und Achaier, achaisch, phönikische Männer, Phrygen und Aráber, die meisten davon in der Achilleïs. Im Gegensatze zu der Betonung Polyxéne bei Schiller heißt es in den bekannten Versen:

Du siehst mit diesem Trank im Leibe
Bald Hélenen in jedem Weibe.

Im II. Theile des „Faust" finden wir Peneios neben Ödipus, Ulyss, Chiron, Neptun neben Helios, Hérakles und Achaia neben Hephästos.

Der strenge Platen schreibt Tyrtæos und Phöbus, Phrygerpalast (Goethe Phrygen), Heráclos (in seinem letzten Gedichtfragmente Patróklos, dann wieder Theokrít, Eugénie und Iphigénie und Dorothéa wie Goethe, Augeías und Pindaros neben Aristógiton und Dejanira und in einem Verse:

Es wich Pallas und Bacchus und Mars (Christen des V. Jahrh.)

Wieland bildet einen Plural Ödipe (Hempel. Bd. 38. p. 138), Lenau betont St. Gérmain (Klara Hebert) und reimt Provence und Durance auf Glanze (ibid.). Bei Herder, der sich so viel mit der Sprache beschäftigte, fand ich immer bald griechische, bald lateinische Form der Eigennamen, und nur Voss machte den Versuch, die griechische Aussprache griechischer Eigennamen durchzuführen, ja er wollte sogar Odüsseus, Härä, Athänä schreiben, drang aber, im zweiten Falle mit Recht, nicht durch. Da scheint in der That, wie Adelung bei einer Gelegenheit sagt, die Verwirrung nicht anders aufhören zu können, als wenn die Schriftsteller aus dem gesetzlosen Stande, wo jeder thut, was ihm beliebt, zu einem gemeinschaftlichen Panier zurückgerufen würden.

Wie aber verhalten wir uns?

Ganz ebenso wie das vorige Jahrhundert, ja noch weit ungleichmäßiger, wenn wir bedenken, dass jetzt die Frage der Schreibung und Aussprache dieser Fremdlinge fast jedem, der mit der alten Geschichte zu thun hat, sich aufdrängt und viel Kopfzerbrechens bereitet.

Ich will statt vieler Beispiele nur aus zweien der an österreichischen Schulen meist verbreiteten Lehrbücher der Geschichte einige Namen anführen. Das erste ist mit, ja fast hauptsächlich für Realschulen bestimmt. In der neuesten Auflage dieses Buches für die unteren Classen steht: **k**ambusisch neben **c**eraunisch, **k**orinthisch, ambra**c**isch und la**c**onisch, **C**ynos**c**ephalæ neben A**k**ropolis, das wohlklingende Za**c**ynthus und Si**c**yonia neben Delos, Paros, Andros, Pylos, Zeus, Here und Hephästus, Mören (gemeint sind die **M**oiren), **Ä**thra und Skiron, Pro**k**rustes und Hera**c**les, daneben aber Pho**k**er, Peri**k**les und Sopho**k**les.

Das zweite, für obere Classen besonders des Gymnasiums besimmt, schreibt Sa**qq**arah und Lu**q**sor, p. 25 **K**ythera und Samothrā**k**e und p. 63 **C**ythera und Samothra**c**e, **K**ittion, Papho**s** und **C**yru**s**, **K**rösus, **K**arier, Si**c**yonia und **K**ynos**k**ephalæ oder noch schöner: Epidauru**s** mit dem Heiligthume des As**k**lepio**s**, Phrixu**s** und **A**ietes, Phöbus Apollo neben Okéanos, Klisthenes und Heliäa neben Kypselos, Kylon, **K**or**c**yra statt Κερκύρα oder **C**or**c**yra oder: Thrasybulo**s** rief den verbannten Al**c**ibiades zurück, **Ö**dipus in **K**olono**s**, Ptolemæu**s** **K**eraunu**s** u. s. w., u. s. w.

Der Verfasser dieses zweiten Buches beruft sich auf einen ähnlichen Vorgang Rankes, nennt aber ehrlich seine Schreibung selbst eine Inconsequenz, die nothwendig wäre wegen der Rücksicht, die man auf die Realschule nehmen müsse, ein Punkt, auf den ich noch zurückkomme.

Bevor ich jedoch darauf eingehe, darzulegen, welchen Standpunkt ich für gerechtfertigt halte, will und muss ich noch einen Blick auf andere Culturvölker werfen, auf Engländer und Franzosen zum Beispiel. Bekanntlich besteht für diese das Fremdwörterelend nicht. Einen Grund finde ich mit Du Bois-Reymond (Reden, I. Folge, p. 163) darin, dass es für Franzosen und Engländer meist nur e i n e Sprache in der Welt gibt, und das ist die

Digitized by Google

ihrige, während der Deutsche gewöhnlich mehrere versteht und anderen Sprachen gegenüber daher weit nachgiebiger ist. Ihre Sprache ist ferner zum Theile hervorgegangen aus der lateinischen und hat demzufolge eine größere Anpassungsfähigkeit an dieselbe. Der Engländer spricht: Ebdíre (Abdera), Ebeídös (Abydos), Ekillis (Achilles), Ídeils (Ädiles), Bâkkös (Bacchus), Béldschi (Belgæ), Bisénschn (Byzantion), Jurílokös (Eurylochus), Jureíälös (Eurvalus), Léhkis (Laches), Fleíös (Phlius), Kwireínös (Quirinus), Sisiro (Cicero) Ssísr (Cæsar) u. s. w.

Und der Franzose: Akeloûs, Ascherón, Aschill, Aschis, Boßiß, Öribiad, Örilok, Iphigenie, Pöl (Paulus) und Köntüß (Quintus). Bei den Franzosen aber wird aus Schiller nur ein Gilé(r) und spricht Monsieur Achill die Madame Iphigenie an und widmet ihr seine *âme* und seine *flamme* im Barock- und Zopfstil. Ähnlich Italiener und Spanier. Das können wir nun einmal nicht, und ich glaube, dem Deutschen geht wegen dieser Verballhornung mit der Zerstörung der poetischen Illusion zugleich jeglicher Genuss einer Corneille'schen oder Racine'schen Tragédie verloren.

Wir Deutschen sind in dieser Beziehung eben ganz anders geartet. Chr. Fr. Koch (Deutsche Gramm., 6. Aufl., von Dr. Eugen Wilhelm, p. 31) sagt: „Unsere heutige (neuhochdeutsche) Sprache hat den Grundsatz, das Fremde in Laut und Wort zu respectieren." Jean Paul lässt (in den Flegeljahren, Nr. 30) seinen Vult zu Walt sagen: „Soviel kann ich sagen, dass ich nie Proschekt sage, sondern entweder *projet* französisch oder *projectum* lateinisch." Es widerstrebt uns, Lexicone oder Seraphime zu sagen, wenn ich gleich in einem Feuilleton einer hiesigen Zeitung Seraphime gelesen habe. Der gute Mann wusste eben nicht, dass Seraphim schon Plural ist, und machte somit einen doppelten. Wir haben Achtung vor fremdem Volksthum, eine oft zu weitgehende sogar, wir können uns in jede fremde Volksseele hineindenken; daher unsere mustergiltigen Übertragungen fremder Dichtungen, welche uns so oft das Original ersetzen, daher auch eine übermäßige Nachgiebigkeit und Vorliebe gegen alles Fremde und damit das Mode- und Fremdwörterunwesen.

Aber es fragt sich, ob fremde Eigennamen überhaupt als Fremdwörter zu betrachten sind? Ich verneine diese Frage. Sie sind es so wenig als die *termini technici*. Sie sind wie diese, oder sie sollten es wenigstens sein, international, d. h. wir müssen ihnen ihre eigenthümliche Gestalt und Aussprache lassen, sonst tritt Verwirrung und Mangel an gegenseitigem Verständnisse ein.

Tschechen und Magyaren haben sogar die *termini technici* nationalisiert, und die Folge davon ist, dass sie dieselben nun selbst nicht verstehen und das Verbreitungsgebiet ihrer wissenschaftlichen Arbeiten noch mehr, als es ohnehin der Fall wäre, eingeengt wird.

Allerdings haben auch Griechen und Römer fremde Namen sich zurecht gemacht, aber ihre Sprachen waren bildungsfähiger, sie selbst nicht so skrupulös, und wir wären froh, wenn Cæsar

und Tacitus z. B. in germanischen Dingen weniger eigenmächtig vorgegangen wären. Ich behaupte also: Eigennamen sind nicht als Fremdwörter zu betrachten, und wir müssen ihnen ihre nationale Schreibung und Aussprache belassen.

Bevor ich jedoch auf die einzelnen Fälle eingehe, will ich versuchen, einige Einwände, die schon hier gemacht werden könnten, zu widerlegen.

Der erste ist wohl der, dass wir dadurch zum Theil zu sehr vom bestehenden Usus abweichen, von jenem wächsernen *usus quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi*, um mit Horaz zu reden.

Ich halte diesen Einwand für nicht stichhältig: denn erstens ist dieser Versuch schon gemacht worden, und zwar in Bezug auf griechische Namen von Curtius z. B., von Scherr (allerdings nicht ganz streng) in seiner Literaturgeschichte und von Müller (Abriss der allg. Gesch., I. Th.), der gleichfalls durchgehends Parrhasios, Chaironeia, Pheidias, Phokion, Alexandros, Herakleitos, Delphoi, makedonisch etc. schreibt; zweitens ist diese Frage doch eine solche, welche zunächst nur die Schule berührt. Nun würde man sich in der Schule und durch die Schule in kürzester Zeit an die richtige Aussprache gewöhnen, gerade so wie unsere Schüler das metrische Maß und Gewicht leicht und rasch sich aneignen, während das ältere Geschlecht infolge des Usus, d. h. der Gewohnheit, des Schlendrians, wozu noch die psychologisch ja ganz leicht erklärliche geringe Biegsamkeit und Bildsamkeit der vorhandenen Vorstellungsmassen kommt, während, sage ich, das ältere Geschlecht noch immer nach Fuß, Klafter, Meile, Elle, Pfund und Centner rechnet. Und diese Gewöhnung an die richtige Aussprache gilt auch für die Realschüler, welche so oft als das nicht zu beseitigende Hindernis für eine strenge Durchführung der Aussprache griechischer Eigennamen vorgeführt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der Realschüler Mandáne, Aristoménes, Klisthénes spricht, wenn man ihn lesen lässt, ohne ihm die Betonung anzugeben. Und Leute ohne höhere Schulbildung hören sich die Antigóne des Sophókles an und vielleicht erst auf eine Mahnung die Antígone des Sóphokles; sie sprechen und betonen fremde Namen noch weit sonderbarer und fremdartiger, als die griechische Aussprache und Betonung manchem vielleicht anfangs klänge. Da ferner der Realschüler ohnehin darauf angewiesen ist, dass ihm der griechische oder römische Eigenname erst vorgesprochen oder durch ein Tonzeichen mundgerecht gemacht wird, so bleibt es sich doch, denke ich, vollkommen gleich, ob ich ihm lateinisch Péricles und Sócrates oder griechisch und richtig Periklés und Sokrátes vorspreche oder vorzeichne; er muss in beiden Fällen etwas Nichtdeutsches auswendig lernen, nur mit dem einzigen, allerdings beträchtlichen Unterschied, dass er im ersten Falle eine falsche Betonung und Quantität einlernt, alles einer alten Gewohnheit zuliebe, die wir

Digitized by Google

nicht loswerden, weil sie eben in der Jugend uns eingebleut wurde.

Ein zweiter Einwand ist der, dass der kleine Lateiner in den ersten zwei Jahren nur die lateinische Aussprache hört und nun plötzlich die griechische lernen soll, oder dass er im Latein-unterricht angewiesen wird, Sócrates zu sagen, während ihm der Geschichtslehrer in der II. Classe vielleicht Sokrátes sagt. Ich halte auch diesen Einwand für nicht mehr berechtigt. Auf eine etwaige Frage des kleinen Secundaners (und nur d i e s e n kleinen Menschen zuliebe das ganze Elend, denn nur um den Secundaner handelt es sich) sagt ihm der Lehrer einfach, dies wäre der griechische, jener der lateinische Name, wie ja auch Aquæ Sextiæ heute Aix oder Corinthus deutsch Korinth heiße. In der III. Classe schon wird er ja über den Grund der Abweichung sich klar. Der Tertianer kann dann leicht lesen: Themistocles Atheniensis und übersetzen: Themistoklés aus Athen; denn auch das wird ja gesagt, dass wir mit den griechischen Namen vielfach durch die lateinische Sprache zuerst bekannt gemacht werden. Stellt man in der That und ernsthaft das als Grund hin, dann muss ja auch folgerichtig derjenige, der ohne Kenntnis der classischen Sprache oder ohne höhere Schulbildung seinen Shakespeare liest, immer nur Ssisr, Domischiös Inobarbös, Mißinäs, Pompijös, Älßibeiädäs, Hortenschös, Dischös Brutös u. s. w. lesen und sprechen, und der Leser französischer Schriftsteller wieder nur von einem Pompée, Alcibiád, Aschill, Öriloc und von einer Fädr was wissen.

Wer wird mir diese zwingende Folgerung zugeben? Wohl niemand. Nun, dann fällt auch die Prämisse oder die antiquitäten-artige Ausnahme, die zu Gunsten des Lateinischen gemacht wird. Ich folgere also nur logisch und unparteiisch: Fremde Eigennamen sind in ihrer nationalen Aussprache zu schreiben und zu sprechen; vor allem aber keine Zwitterbildungen wie Kynoskephalæ, Ägospotami, Ödipus, Phädo, Keraunus, Alkäos u. s. w.

Ebenso komme man mir nicht mit dem Sprachgebrauche, dem *usus tyrannus*; denn dieser ist etwas sehr Wandelbares. Sehr herrschender Sprachgebrauch war es im vorigen Jahrhundert, Kriticism, Metaplasm zu sagen und seine Rede mit möglichst vielen Fremdwörtern zu verzieren. Heute sagt man nur Kriticismus, Metaplasmus u. s. w., und gegen die Fremdwörter wird man immer unnachsichtiger. Was aber der liebe und geliebte Sprachgebrauch nicht aus Naivetät, sondern aus Unkenntnis der einfachsten Sprachgesetze und der Bedeutung der alltäglichsten Worte zu leisten imstande ist, sehen wir ja gerade in Österreich und Wien am deutlichsten. Hier ist es Sprachgebrauch, n a c h d e m für d a oder w e i l, b e r e i t s für e t w a oder u n g e f ä h r zu sagen, hier sitzt man unartig genug a m Stuhl statt a u f dem Stuhl und ist man oft gröſser w i e sein Freund, statt a l s sein Freund. Und das nicht nur bei Ungebildeten, nein, selbst im Parlamente. Im Französischen und Englischen dürfte das nicht geschehen.

Digitized by Google

Können wir auch diesen Sprachgebrauch gelten lassen? Wenn wir es können, dann brauchen wir keine Grammatik, kein Wörterbuch, dann schwatze jeder, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Können und dürfen wir aber das und Ähnliches nicht thun, dann halten wir uns eben an die Regeln der Grammatik und an die Grundgesetze der Sprache überhaupt.

II.

Ich komme nun zum zweiten Theile, den bestimmten Vorschlägen für die Aussprache, und betrachte zuerst geographische und geschichtliche Eigennamen im allgemeinen, besonders aus dem Französischen, Englischen, Italienischen und Spanischen, also aus den Sprachen der modernen Culturvölker mit einer Weltliteratur, dann die lateinischen, drittens die griechischen Eigenamen, viertens Völkernamen und zuletzt Abkürzungen und solche Wörter, welche in irgend einer Form deutsches Eigenthum geworden sind, aber nur solche aus dem Latein und Griechischen.

1. Französische, englische, italienische, spanische Eigennamen.

Vernaleken (Sprachb. I. Th., St. Gallen und Zürich 1850) sagt: „Im Deutschen spricht man im allgemeinen so, wie man schreibt, anders Franzosen und Engländer. Sie schreiben anders und sprechen anders. Da wir Deutsche ihnen ihre Orthographie nicht vorschreiben und für uns ändern können, so bleibt uns nichts anderes übrig, als ihre Schreibweise und Aussprache kennen zu lernen oder sie uns mundgerecht zu machen."

Letzteres haben wir gethan in Genf, Ifferten, Brüssel, Neuenburg, Cöln, Cassel, Mailand, Venedig, Rom, Turin, Neapel, Trient, Florenz, Athen, Theben u. s. w. und mit Vornamen wie Lorenz, Moriz, Klaus, Velten, Grete, Lisbeth, Hans, Veit u. s. w.

Nun ist aber schon wiederholt der Vorschlag gemacht worden, alle fremden Eigennamen, besonders geographische, zu verdeutschen. Ja, wenn das nur gienge! Aber, wird man einwerfen, bei Römern und Griechen gieng es und bei anderen auch. Tacitus machte aus Donar einen Hercules, die Griechen aus Jeruschalajim Hierosolyma mit Anknüpfung an ἱερός, und auch wir sagen Jerusalem. Sie machten aus Lucius Leukios (λευκός), aus Dolabella Dolobéllas (δόλος, List), die Römer ferner aus Erin Hibernia mit Hindeutung oder Umdeutung auf eine angebliche winterliche Kälte des Landes, und Vergil ärgerte sich sehr, dass er von Griechen Parthenias genannt wurde, was mit der Entstellung seines Namens in Virgilius zusammenhieng. Die Italiener wieder nennen (ich verdanke diese Beispiele Andresen, Volksetymologie) das Capitol campidoglio aus campo und oglio, womit es doch nichts zu thun hat; sie sagen Gibilterra, womit bekanntlich terra ebensowenig zu thun hat als campo und oglio mit dem Capitol. Das sind eben Volksetymologien. Die Volksetymologie aber kümmert sich herzlich wenig um den Sinn und die Bedeutung ihrer Bildungen; sie verfährt entweder naïv oder scherzhaft. Wir, mit unserem

klaren, kritischen Bewusstsein, können das nicht mehr thun; es erschiene uns gemacht, wie eine Geßnerische Idylle mit ihrer affectierten Natürlichkeit. Solche Umwandlungen giengen an, als man fremde Worte bloß mit dem Ohre aufnahm, als man noch gar nicht oder wenig las und schrieb. Jetzt, „wo jeglicher liest" und leider auch schreibt, wo das Auge dem Ohre überwachend zur Seite steht, können die Fremdlinge nicht mehr entnationalisiert werden. Die Zeiten, wo man aus Verona Bern, aus Ravenna Raben, aus Milano Mailand, aus Anglia England machte, wo man Herbipolis mit Würzburg übersetzen konnte, sind dahin. (Glückliche Fälle wie Austria-Österreich sind eben selten). Freuen wir uns, dass wir in älterer Zeit Wasgau, Passau, Mainz, Nimwegen (Noviomagus), Remagen (Rigimagus), Klagenfurt (Claudii Forum), Finstermünz (Venustæ mons) und sehr zahlreiche andere Namen, sei es auch volksetymologisch, gebildet haben. Für uns ist diese Möglichkeit (einzelne glückliche Ausnahmen abgerechnet) unwiederbringlich vorüber. Ja selbst der Versuch, gute, alte deutsche Namen, die an der französischen Sprachgrenze verwelscht worden sind, wieder ins Bewusstsein zurückzubringen, ist vorläufig gescheitert. Wir werden noch lange, vielleicht immer Cambrai sagen statt Kammerik, oder man versteht uns nicht. Selbst Nanzig statt Nancy will nicht recht Anklang finden, und statt Aix Welsch-Achen, statt Vienne Welsch-Wien, statt Besançon Bisanz, statt Verdun Virten, statt Seille Salzstadt oder statt Bouillon Beulen zu sagen, wie z. B. Schacht in seiner Geographie, wenigstens in Klammern versucht, ist ohne Erfolg geblieben, und es handelt sich dabei doch nur um eine Wiederbelebung außer Gebrauch gekommener deutscher Namen.

Mit Transscriptionen in deutsche Laute wäre gar nichts gewonnen, und auch mit Übersetzungen geht es nicht. Einige Beispiele sollen es zeigen. Klopstock hat versucht, Ariovist mit Ehrenfest wiederzugeben, aber weder dieses, noch das vielleicht richtige Heerfest hat sich eingebürgert. Nur die falsche Etymologie Hermann aus Arminius ist durchgedrungen, aber nur, weil die Übersetzung früh vorgenommen worden ist. Sollen wir das französische Beaumont mit Schönberg, Beaulieu mit Schönort, Montrouge mit Rothenberg, Vieille Montagne mit Altenberg oder Fontainebleau (fons Blaudii) mit Blaudiusquelle übersetzen? Der Versuch ist gemacht worden von — Jean Paul. In dem kleinen Aufsatz „Über den magnetischen Weltkörper im Erdkörper", Hempel. 48 Bd., p. 147, spricht er von einem Schlachtfeld von Schönbund. Mir als Historiker war dieses Schlachtfeld unbekannt, bis ich, verschiedene Übersetzungen versuchend, darauf kam, er meine Belle-Alliance. Und wenn Weber, der lachende Philosoph, von Hans Jakob spricht und Jean Jaques Rousseau meint, so verbindet er damit eine ganz bestimmte, ironische Absicht: er will den Träumer bezeichen, den Hans. Aber wir brauchen allerdings nicht Jaques de Molay zu sagen, sondern Jacob von Molay, nicht Louis quatorze, sondern Ludwig XIV., nicht Henri quatre (außer wir meinen die so bezeichnete Bart-

form). Louis bezeichnet uns den Kellner und den Berlinern noch etwas ganz anderes.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich eines nicht nachdrücklich genug zu rügenden Unfuges erwähnen, der mit zwei häufig genannten Namen getrieben wird.

Wie viele Deutsche sprechen den Namen des sinnreichen Junkers von der Mancha richtig aus. Don Quixote (Kichóte)? Nein, er muss erst französisch appretiert werden und Don Quischott heißen. Warum? Ja, warum! ich weiß keine vernünftige Antwort. Da man nicht Don Quixote sagen kann, ebensowenig als Voltaire oder auch Rousseau oder Malebranche oder Greenwich oder Chamberlain, so sehe ich nicht ein, warum nicht lieber richtig spanisch Don Quixote als verballhornt französisch. Noch ärger ist es mit dem vielgeplagten Don Juan, gesprochen Dónschan. Ebensowenig als ich sagen kann Don János, ebensowenig darf ich aus dem Sieger von Lepanto und Liebling der Frauen einen Kellner machen, denn das bedeutet für uns der Jean. Noch eine zweite Bemerkung sei mir erlaubt. So gerechtfertigt es ist, dass wir Vornamen in deutscher Form gebrauchen, so sehr kann es oft am Platze sein, Vornamen in ihrer nationalen Gestalt zu belassen. Bleiben wir bei Jean: das ist der Kellner oder als Schani der Schlingel. John gilt als Reitknecht, Johann ist wie János ein Kutscher, Janek ist der Hausknecht, Johannes der Gelehrte und Juan der Hidalgo. Es ist merkwürdig, wie das oft große Bedeutung hat. Sprechen wir von einem Jago, Juan oder Pedro, von einem William oder Henry, so sind wir durch Ideenassociation wie mit einem Faustusmantel sofort nach Spanien, England oder Frankreich versetzt, und diese wichtige Ideenassociation müssen wir Lehrer an dem geeigneten Platze sorgfältig schonen.

Zusammenfassend stelle ich also die Regel auf: Geographische, geschichtliche und literarische Eigennamen der modernen Culturvölker werden stets so geschrieben und gesprochen, wie das Volk sie schreibt und spricht, dem sie angehören. Nur, wo es deutsche, allgemein angenommene Bezeichnungen gibt, sind diese zu verwenden. Wir sprechen also (bei entsprechender Schreibung): Bordeaux, Marseille, Toulon: Malebranche, Rousseau, Voltaire; (in Verbindung mit Eigennamen) François, Henry, Pierre: — Greenwich, Southampton, New-Orleans, New-York; Byron, Coleridge, Shakespeare; Charles, John, William; — Aranjuez, Valladolid, Xeres; Cortéz, Quixóte, Zúñiga; Jago, Juan, Pedro; — Chioggia, Cività vecchia, Piacenza; Bocaccio, Giusti, Macchiavelli; Francesco, Giácomo, Giovánni u. s. w. Aber wir sagen auch: Athen, Dünkirchen, Florenz, Mailand, Neuenburg, Tessin, Genfersee, Langensee, Comersee, Wallis, Waadt; Elisabeth von England, Maria die Katholische, Heinrich IV., Ferdinand von Aragonien, Ludwig XVI., Ludwig Philipp u. s. w.

2. Lateinische Eigennamen.

Es gilt dieselbe Regel. Lateinische Eigennamen oder solche, die wir durch die römische Geschichte

Digitized by Google

oder national römische Literatur überkommen haben, werden lateinisch geschrieben und gesprochen. Beispiele für den ersten Fall sind überflüssig; dem zweiten Falle gehören an: Hannibal, nicht etwa Annibas, Hamilcar, Mago nicht Mágon, Cumæ, nicht Kyme; Ariovist, Vercingetorix, Tarentum, Laocoon u. s. w. Hierin ist wohl kein Widerspruch zu befürchten.

3. Griechische Eigennamen.

Das ist der Kernpunkt der Frage, d. h. hier sind die Meinungen am meisten auseinandergehend und eine Einigung, ich weiß es wohl, am schwersten zu erwarten. Mein Standpunkt ist nach dem Gesagten vorauszusehen. Auf dem allgemein aufgestellten Grundsatz fußend, sage ich auch hier:

Griechische Eigennamen sind griechisch zu schreiben und zu sprechen.

Einige der Einwände, die gemacht werden könnten, habe ich mich schon früher zu widerlegen bemüht.

Außer meinem bereits angeführten Hauptgrundsatze gibt es aber noch andere Gründe. Erstens stört es entschieden, mitten in sozusagen griechischer Umgebung die lateinische Aussprache und Betonung zu hören. Es muss uns, wenn wir uns recht hineindenken, ganz denselben Eindruck machen, den in der poetischen Sprache im Deutschen etwa Fremdwörter hervorbringen. Wenn deren Gebrauch dem Dichter als unedel versagt ist, so sollen auch wir uns hüten, in einer anderen Sprache ähnlich zu verfahren. Wir können z. B. doch nicht gut die griechischen Götternamen in der Ilias mit den lateinischen wiedergeben (Λητοῦς καὶ Διὸς υἱός „des Juppiter und der Latona Sohn“ ist ledern und dem vorigen Jahrhundert eigenthümlich), ganz abgesehen davon, dass die Namen und, wenn ich so sagen darf, die Competenz der einzelnen Götter sich nicht decken, oder dass dies doch höchstens erst später als Kunsterzeugnis eingetreten ist.

Zweitens ist doch jedesfalls das Griechische wohllautender. Oder klingt Cenchreæ schöner als Κεγχρεαί, Sicyonia schöner als Σικυωνία, Zacynthus als Ζάκυνθος, Cybele als Κυβέλη und Sémele als Σεμέλη. — Drittens ist der lautliche Unterschied, streng genommen, gar nicht so groß. Dass wir richtig eigentlich auch lateinisch Alkibiades sagen müssten und Kyrus und Kineas, ist ja allgemein bekannt, und in Bonn hat man sich dem Richtigen zuliebe auch schon von der falschen Aussprache des lateinischen **c** losgemacht. Auch lateinisches **ai** wurde erst seit dem ersten Jahrh. vor Chr. von den Römern **æ** gesprochen. Es handelt sich also nur um einige Vocale und Diphthonge, bei denen eine alte Gewohnheit zu überwinden ist. Endlich, gar so selten sind ja auch die Versuche nicht, die griechische Aussprache, wie wir sie nun einmal angenommen haben, streng durchzuführen. Ich habe beispielsweise auf Curtius und Müller hingewiesen; Schenkl hat in der Einleitung und in den Noten seiner Chrestomathie aus Xenophon es gethan,

Digitized by Google

und die Anzahl der Programme, in denen es geschieht, ist eine ganz stattliche. Ich möchte noch auf einen Umstand hinweisen. Wenn ich z. B. Alexandros sage, so tritt nach griechischem Betonungsgesetze der Ton auf den Theil der Zusammensetzung, den wir Bestimmungswort nennen, und dieser Theil tritt kräftig hervor, während in Alexánder der erste, wichtigere Theil unbeachtet bleibt. Es ist, wie wenn der Wiener Bezirks**ber**ger oder Ober**land**esgericht sagt. Ähnliche Fälle sind z. B. Klearchos, Thrasýbulos, Kleóbulos, Ménandros u. s. w. Ich weiß jedoch ganz wohl, dass das nicht für alle Zusammensetzungen gilt.

Wenn wir lateinische und griechische Aussprache und Schreibung vergleichen, so sind mehrere verschiedene Fälle vorhanden.

1. Griechische und lateinische Betonung stimmt überein. Dann ist der Unterschied gering. Beispiele: Acesines (Ἀκεσίνης), Achaea (Ἀχαία), Arion (dann aber auch: Solon, Phaidon, Konon, Menon, Platon, Apollon), Achelous, Berenice, Bruchion, Callimachus, Clitus, Epaminondas, Samothrace.

2. Der Lautbestand ist derselbe oder zeigt nur geringe Abweichungen. Dann handelt es sich nur um Verschiebung des Accentes zu Gunsten des Griechischen. Beispiele: Abdera, Absyrtus, Abydus, Acheron, Acragas, Äschylus, Antigone, Anacreon, Cocytus, Cyzicus, Demosthenes, Eurystheus, Leucothea (Gœthe richtig Dorothéa), Merope, Sappho, Xenophon, Zacynthus.

3. Lautbestand und Betonung zeigt Abweichungen. Hier handelt es sich meist darum, ob der griechische oder lateinische Diphthong oder der dafür eintretende lange Vocal gesprochen werden soll. Beispiele: Achæi, Aeacus (-κός), Actæon, Aegisthus, Aristides, Boeotia, Clisthenes, Croesus, Cynoscephalæ, Darius, Delphi, Medea, Phidias. Natürlich soll griechisch gesprochen werden.

4. Das Lateinische und Griechische hat verschiedene Namen für dieselbe Person oder Sache. Dann ist in griechischer Umgebung mit aller Strenge nur der griechische Name zu setzen. Hieher gehören die Götternamen und die Bezeichnungen für Musen, Chariten, Erinyen, Unterwelt u. s. w. Es ist also zwischen Ceres und Demḗter, Proserpina und Persephóne, Hercules und Heraklēs, Ulixes und Odysseus u. s. w. zu unterscheiden. Nebenbei, wir sollten auch nur von Xenophons Hellenikά sprechen.

Ich habe zum Ganzen noch zu bemerken, dass sich doch jeder mehr oder weniger sträubt, den entgegengesetzten Grundsatz, alle griechischen Wörter lateinisch zu schreiben, auch wirklich streng durchzuführen, und daher kommen die oft merkwürdigen Ungleichmäßigkeiten und Zwitterbildungen, die von jedem anders gebildet werden (wie ich gezeigt habe und leichtlich des weiteren noch zeigen könnte), oft nur einige Seiten desselben Buches von einander getrennt. Natürlich, denn ohne leitenden Grundsatz ist der Willkür Thür und Thor geöffnet.

4. Völkernamen (siehe III., 3.).

Digitized by Google

III.

Abkürzungen von Eigennamen und griechische und lateinische Worte, die in irgendeiner Form deutsches Eigenthum geworden sind.

Da auch hier die Schwankungen in der Aussprache sehr groß sind, ja geradezu ein Princip überhaupt nicht zu bestehen scheint, so muss auch hier Ordnung geschafft werden. Merkwürdigerweise aber gibt es gerade hier die strengsten Gesetze, Gesetze ohne Ausnahmen, die aber meines Wissens noch nirgends aufgestellt worden sind.

Ich erwähnte eingangs der schwankenden Betonung des Wortes Hérodot. Wie muss es richtig heißen?

1. Betrachten wir zwei Worte von derselben Beschaffenheit, deren Betonung fest steht. Wir sagen Ócean, entstanden aus oceanus, ὠκεανός, und Télemach, entstanden aus Telemachus, Τηλέμαχος. Beide sind viersilbige Proparoxytona mit kurzer pænultima. Die Endsilbe ist abgeworfen und der Ton in der deutschen Form auf die erste Silbe zurückgetreten. Da es sich ebenso verhält mit Herodotos, Hesiodos, Hippolytos, Diodotos, Zenodotos, Theophilos, Theokritos, Dionysos (der Gott), so sagen wir auch folgerichtig: Hérodot, Hésiod, Hippolyt u. s. w.

2. Wir sagen Homēr, Lykūrg, Diodōr, Horāz, Vergīl, Martiāl, Epicūr. Daraus ergibt sich die Regel: Ist die vorletzte Silbe lang und die letzte Silbe weggefallen, oder die antepænultima lang und die zwei letzten Silben weggefallen, dann ist die letzte Silbe zu betonen. Das ist so sicher, dass wir den Fluss Tiber von dem Kaiser Tibér sehr gut unterscheiden, dass wir deutsch Ánton, aber abgekürzt lateinisch Marc Antón sagen müssen. Daher auch Heraklít, Herodór, Juvenāl, Propérz, Terénz, Ovíd, Eugén, Trajān, Ganyméd, Dionýs (der Tyrann); und entsprechend Kenotáph, Epitáph, Idiót, Systém u. s. w.

Dabei ist es gleichgiltig, ob das Wort lateinisch oder griechisch, ob die pænultima natura oder positione lang ist. Daher: Ariovíst, Hellespónt, Korínth, Plutárch, Sagúnt, Matapónt, Theopómp, Tarént, Minotaúr, Olýmp, Amphitheāter.

3. Haben griechische oder lateinische Wörter die deutsche Endung **-en** erhalten, so werden sie wie deutsche Wörter behandelt, d. h. wir betrachten dann nach der Analogie zahlreicher deutscher Wörter die vorletzte Silbe als Stammsilbe, betonen sie und längen sie nach neuhochdeutschem Sprachgesetz. Daher: Dioskúren, Druíden, Eupatríden, Cyclópen, Moíren, Eumeníden, Charíten, Thermopýlen, Amphictyōnen, Ephóren, Pyramíden, Karyatíden.

Hieher gehören die Völkernamen auf **-en** und **-er**. Also Arāber, Allobrōger und -ōgen, Ätōler, Usipēten, Jōner, Amazōnen, Burgūnden und -er und Burgundiōnen, Jazygen, Teutōnen, Vandālen, Massagēten, Dāken, Sāken, Phääken. Hier scheinen die dreisilbigen Volksnamen, welche der zweiten lateinischen Declination

angehören und die vorletzte Silbe kurz haben, eine Ausnahme zu machen: Ubier, Bructerer, Rutuler, Sequaner, Aeduer, Treverer; dagegen aber wieder Vindelīker, Cantābrer, Vandālen. Namen, entstanden aus lateinischen oder griechischen Namen auf **-ci** oder **-koi**, haben **-er**: Cherusker, Tusker, Etrusker, Taurisker, Volsker, Vindeliker; analog: Cyniker, Stoiker.

Volksnamen, denen ein Ländername auf **-ia** entspricht, haben deutsch **-ier**, aber fast alle auch **-er** und **-en**. Beispiele: Jonier, Dorier, Phrygier -er (-en), Lydier, Caledonier, Böotier, Gallier, Syrier, Arkadier. Ausnahme: Germanen. Analog: Belgier, Nervier, falsch aber: Ägyptier und Phönicier, richtig: Phoiniker, phoinikisch. Volksnamen wie: Badenser, Japanese, Javanese, Birmanese sind absolut falsch und auszurotten; es heißt: Badner, Japane, Javane, Birmane.

4. Griechische oder lateinische Wörter, mögen sie ihre Form behalten oder deutsche Gestalt empfangen haben, werden im Deutschen oder in deutscher Umgebung auf der gelängten vorletzten Silbe betont. Beispiele: Epos, Eris, Eros, Iris, Parzen, Pindar, Sātyr und Satīre, Zéphyr; daher Bāse, Thése, Bībel, Hypothēse, Gēnus und daher Vēnus nach deutschem Sprachgesetze. Hieher gehören die Wörter wie: Ägide, Nereide, Iliāde, Äneide, Apokalȳpse, (obwohl ἀποκάλυψις) eben nach dem angeführten Betonungsgesetze.

5. Wörter auf **-ik** sind nach demselben deutschen Gesetze zu sprechen, also nicht nur Mathemátik, Grammátik, Polytéchnik, Gymnástik, sondern auch Téchnik, Phýsik, Músik. Man sagt ja auch nicht Techníker, Musíker u. s. w.; nur männliche Appellativa, wie Katholik, auf der Endsilbe. Analog: Philosoph, Astrolog, Astronom, Geolog, Philológ u. s. w.

6. Wörter auf **-ie** betonen diese Silbe; es sind eigentlich Fremdwörter, also: Timokratie, Aristokratie, Demokratie, Philosophie, Theologie, Elegie u. s. w. Aber Iphigénie, Eugénie, Komödie, Tragödie, Histórie, Kópie, Reliquie, Stúdie, weil die Endung **-ie** in **-iē** zertheilt und deutsch gemacht ist, indem dann gleichsam bloß **e** als Endung betrachtet wird.

7. Deutsche Vornamen, wenn auch aus dem Lateinischen oder Griechischen entstanden, haben deutsche Betonung, d. h. die erste in zweisilbigen und die zweite Silbe in dreisilbigen; daher Ignaz, Jóhann (Johánn nur norddeutsch und bei Dichtern), Géorg, Grégor (nicht Geórg und Gregór), Anton, aber Marc Antón u. s. w.

8. Griechisches und lateinisches ch ist in seiner Aussprache zu belassen: Echo, Chaos (nicht Kāos), Orchester (nicht französisch und noch dazu falsch Orschester), s-chola, s-chemen, S-chema, S-chisma, Les-che, S-cholion, hier schon zum Unterschied von Skolion.

Über Namen anderer und außereuropäischer Völker habe ich absichtlich nichts gesagt; wir sprechen sie, soweit wir können, und soweit wir die Aussprache kennen, in ihrer nationalen Aussprache und Betonung. Und das müssen wir aus den Berichten

Digitized by Google

der Reisenden, aus Handbüchern oder Wörterbüchern erfahren. Übrigens schadet bei so entlegenen Völkern, wie ich glaube, ein kleiner Lapsus gerade nicht viel.

Eine französische Stimme über antike und moderne Sprachen.

Vortrag, gehalten am 13. Jänner 1887 im Vereine „Deutsche Mittelschule" in Prag von Prof. **Alois Hruschka.**

Was ich im folgenden biete, ist lediglich ein Referat über Raoul Frarys Buch *„La Question du Latin"*, welches in Frankreich großes Aufsehen erregt, mehrere Auflagen erlebt hat und nun auch ins Deutsche übersetzt worden ist von Dr. August Rhode*) (Hagen i. W.). Der Verfasser wirkte ehemals als Professor an der *École normale* in Paris, war dann im Unterrichtsministerium thätig, gegenwärtig ist er Redacteur der Zeitung *„La France"*, in welcher auch zuerst seine Schrift erschienen ist.

Sie gibt eigentlich eine Reform des Mittelschulwesens und construiert eine einheitliche Mittelschule. — Auf den ganzen Inhalt des interessanten Buches hier einzugehen, würde zu weit führen: ich beschränke mich daher lediglich darauf, was Frary über die Sprachen sagt; es wird dies schon zur Genüge beweisen, dass der Verfasser mit großem Sachverständnis zuwerke geht, und wenn wir auch nicht überall zustimmen können, so werden wir doch stets den geistvollen Ausführungen des Franzosen, der freilich zunächst seine Verhältnisse im Auge hat, mit Interesse folgen.

Frarys Ansicht ist, dass die alten Sprachen aus dem Lehrplan des höheren Unterrichtswesens gestrichen werden müssen.

In Bezug auf das Griechische will er sich nur kurz fassen, da jeder Aufrichtige zugeben müsse, dass das Studium dieser bewunderungswürdigen Sprache und dieser herrlichen Literatur heutzutage so sehr beschränkt ist, dass man nur zwischen Verstärkung oder Abschaffung zu wählen habe. — Der Geist der griechischen Schriftsteller trete nimmermehr in winzigen Bruchstücken zutage, und was die Sprache anlangt, so erfordere es viel Zeit und Mühe, um in ihre Tiefen zu dringen und ihre Feinheiten zu begreifen. Beim Latein stehe die Sache günstiger: die Sprache ist rascher erlernt, und man findet bei den Römern mehr Schriftsteller, deren Werke sich zerstückeln lassen, ohne dass dabei viel verloren geht. Wenn man auch den Wunsch hatte, den Stand des griechischen Studiums zu heben, so wollte dies deshalb nicht gelingen, weil sich zu viel neue Gegenstände in die Lehrpläne eindrängten, vor allem Geschichte, Geographie und die Natur-

*) Vgl. Zeitschrift für das Realschulwesen 1887, Heft 2.

wissenschaften. Die Frage, ob man mit dem Griechischen aufhören soll, sei eigentlich gelöst, denn man lerne es eben nicht. Und wer möchte für die Verstärkung des griechischen Studiums sein, wo alle Welt über Überbürdung klage. Wenn es erwiesen wäre, sagt Frary, dass das Studium einer todten Sprache zur Ausbildung des Geistes nöthig ist, so müsste man noch beweisen, dass das Latein allein nicht genügt, und dass zwei todte Sprachen besser sind als eine.

Ausführlicher behandelt Frary die Frage des Lateinunterrichtes.

Die vielen Beweisgründe, welche man für die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit des Lateinunterrichtes vorbringt, fasst Frary in vier Punkten zusammen und prüft sie auf ihre Stichhältigkeit hin.

Zunächst behauptet man, dass das Studium einer alten Sprache eine ausgezeichnete Gymnastik für den Geist der Kinder ist. Frary gibt gern zu, dass das Sprachstudium das Gedächtnis der Kinder in rege Thätigkeit versetzt, und gar oft lernt das Kind früh neben der Muttersprache fast spielend eine fremde Sprache und kommt möglichst bald zur Lectüre, ohne je zu ermüden; doch dies nur aus dem Grunde, weil der Weg vom Französischen zum Englischen, Deutschen oder Italienischen auf ebenem Boden führt. Ganz anders beim Latein! Wie beschwerlich ist da der Weg durch die Grammatik! „Declination und Conjugation verwehren gleich Festungswerken den Eintritt in das Idiom; ehe man zu den Wörtern kommt, muss man über den Formen sitzen, d. h. mit Abstractionen beginnen. Man ermesse die ungeheuere Zeit und Mühe, welche die Aneignung der grammatischen Regeln im Latein von Sexta bis Unterprima gekostet hat, und wie schlecht sind oft genug die Erfolge! Gewiss, die Frucht der humanistischen Studien ist schmackhaft, aber wie wenige kommen über die Schale hinweg. Der völlige Besitz und der uneingeschränkte Genuss der alten Meisterwerke allein könnte die mühselige Arbeit rechtfertigen; gerade der aber geht den meisten Schülern verloren: man verlässt das Gymnasium zu früh, und die letzten Schuljahre sind mit Arbeit so überhäuft, dass man keine Zeit zum Lesen gewinnt. — Weil nun $^{19}/_{20}$ aller Schüler ihren lateinischen Studien die Krone nicht aufzusetzen vermögen, deshalb hat man, und zwar erst nachträglich, die Theorie von der Gymnastik des Geistes erfunden, ungefähr so, als ob jemand behaupten wollte, dass ein zehnjähriges forciertes Abspielen der Tonleiter unter Verzichtleistung auf die Musik Wert hätte. Unsere Vorfahren, für welche das Latein fast eine lebende Sprache war, würden über die Bescheidenheit lachen, mit der wir eingestehen, dass es für uns sehr nützlich ist, etwas mühselig zu erlernen, von dem wir zugeben, dass wir es niemals völlig verstehen können, und dass wir das lateinische Elementarbuch nöthig haben, um unseren widerspenstigen Geist geschmeidig zu machen. — Unbestreitbar zwingt die lateinische Grammatik den 8- oder 10-jährigen Schüler zu einer wirklichen Kraftanstrengung, und es ist gut,

dass er sich etwas abhärtet: aber nachtheilig ist, dass die Frucht dieser Anstrengung gar nicht oder zu spät zutage tritt. Das Ziel liegt eben zu weit vom Ausgangspunkte. Der Knabe begreift, warum er lebende Sprachen lernt, oder Geographie und Geschichte, oder Mathematik und Naturwissenschaften, aber wozu er Latein lernt, weiß der Gymnasiast nicht, höchstens der kleine Zögling des Priesterseminars weiß das. Jener lernt das Latein aus Gehorsam und Gewissenhaftigkeit, er zielt nur auf äußere Erfolge, da das Ziel ihm dunkel ist, denn niemand in seiner Umgebung liest, schreibt oder spricht lateinisch. Sicherlich ist es eine schöne Sache zu wissen, um zu wissen, aber das lateinische Elementarbuch und das Exercitium machen die Wissbegierde nicht rege. — Die classischen Studien sind im Anfange keine uneigennützige Wissenschaft: es ist eine Wissenschaft, die wie ein Schlüssel betrachtet wird, der die Thüre zu den Ämtern aufschließt und weiter nichts. — Wenn aber dem Sprachstudium eine stärkende und heilsame Gymnastik innewohnt, dann bleibt doch die Frage zu entscheiden, ob die geistigen Übungen nicht besser an den lebenden Sprachen vorzunehmen sind."

Der zweite von den Verfechtern des Latein vorgebrachte Grund ist der, dass die Kenntnis des Lateinischen für jenen unerlässlich sei, der gut Französisch können will. Dem wird gewiss kein billig Denkender zustimmen. Boileau kannte das Französische des Mittelalters nicht, und uns, sagt Frary, nützt das Wörterbuch von Littré mehr als das lateinische Wörterbuch, während für die Gelehrten das Glossarium des mittleren und späteren Latein von Du Cange weit kostbarer ist als der Sprachschatz Ciceros. Das muss allerdings zugestanden werden, dass das Lateinische wichtig ist für das historische Studium des Französischen, aber man braucht nicht Lateinisch zu können, um gut Französisch zu verstehen. Übrigens verwickeln sich da die Verfechter in einen Widerspruch: einmal betont man die Verschiedenheit der Sprachen, um die Geistesgymnastik zu rühmen; ein zweitesmal will man die Ähnlichkeit gelten lassen, um die eine aus der anderen zu erklären. — Unrichtig ist endlich die Behauptung, dass man die französische classische Literatur nur dann verstehen, die Verdienste der französischen Classiker nur dann würdigen könne, wenn man die Kenntnis der alten Literatur besitze. Die französischen Classiker haben bei den Griechen und Römern geborgt: haben sie eine gute Auswahl unter ihren Vorbildern getroffen und diese gut wiedergegeben, so brauchen wir keine Vorbilder mehr.

Es ist gut, in die Schule zu gehen, aber nicht gut, darin alt zu werden. Die französische Literatur hat die Schule besucht, aber sie auch durchgemacht. Racine ist bei Euripides in die Schule gegangen, aber wir erfreuen uns des Wohlklangs seiner Verse, ohne deswegen Euripides gelesen zu haben. Oder zwingt uns La Fontaine zur Bekanntschaft mit Phädrus oder Pseudo-Aesop?

Der Hauptbeweisgrund der Humanisten ist aber der, dass die fleißige Beschäftigung mit den großen Männern und den großen Schriftstellern des Alterthums den Geist und das Herz bildet.

Die Griechen und Römer jedoch, sagt der Verfasser unseres Buches, sind für uns schlechte Lehrer der Staatskunst. Ihr Begriff von Freiheit war ein sehr beschränkter; sie hatten keine Ahnung von einer repräsentativen Regierungsform, der allein möglichen bei einem Volke, das nicht in den Umkreis einer Stadt gebannt ist. Sie opfern dem Staate das Einzelwesen, tragen den Rechten der Familie wenig Rechnung und wissen nichts von der Freiheit zu denken, nicht einmal von der Freiheit nach Gefallen zu leben. Die besten von ihnen traten für verschwenderische Gesetze, eine mechanische und einförmige Erziehung, eine vorgezeichnete Tugend, eine missgünstige Gleichheit und eine theatralische Brüderlichkeit ein. — Und sind bei uns, ruft Frary aus, die Schüler der Römer nicht von der Renaissance an bis zum Vorabend der Revolution die engherzigsten Menschen gewesen? Wenn man daran denkt, dass die Schriftsteller des Jahrhunderts Ludwigs XIV., diese unerhörten Schmeichler, die schönsten Erinnerungen an die Pnyx und das Forum in die Vorzimmer des Schlosses von Versailles schleppten, so fragt man sich, ob es wahr ist, dass die geistige Erziehung irgendwelchen Einfluss auf den Charakter hat. — Wie aber steht es um den Charakter der römischen Dichter selbst? Horaz hat aus Augustus, dem Ächter des Volkes, dem Meineidigen, der bei Philippi seinen Schild weggeworfen hatte, einen Gott gemacht, und der zarte, fromme, göttliche Vergil, der reichgewordene Vergil, häuft in einigen bewunderungswürdigen Versen alle Tugenden des ehemaligen Italiens, allen Ruhm der römischen Republik zusammen, um ihn dem wollüstigen Mörder zu Füßen zu legen, der seinem Vaterlande Knechtschaft, der Welt Frieden und den Dichtern Geld brachte. „Ich gebe zu, dass dies abgedroschenes Zeug ist, aber die sittliche Erziehung durch die griechisch-römische Literatur ist auch etwas Abgedroschenes."

Die Helden in der Toga stellt man sich gewöhnlich größer und vollkommener vor als die Helden im Frack; aber jene tragen ebenso grobe Flecken wie unsere Zeitgenossen. Cato der Ältere war ein grober und gefühlloser Geizhals, Brutus von feinem Skepticismus, der sowohl mit Habsucht als mit Sanftmuth gepaart war. Demosthenes war der Bestechung zugänglich, Cicero eitel und häufig schwach. Man vergleiche Themistokles mit Condé, Scipio Aemilianus mit Wellington, Scipio Africanus mit Hoche, die Gracchen mit Mirabeau, und man wird finden, dass die Neueren oft etwas vor den Alten voraushaben.

Also, das Studium der Alten ist keine Lehre der Moral. Aber ebensowenig dient es allein zur Bildung des Geistes. Hier citiert Frary eine berühmte Stelle aus Macaulay (Lord Bacon, Tauchn. Ausg. 16): „Ohne Zweifel bleiben die Meister-

Digitized by

werke des griechischen und römischen Genius immer, was sie waren. Aber wenn ihr positiver Wert auch constant ist, so ist ihr relativer Wert im Vergleich mit der Summe der Reichthümer, welche der Menschengeist besitzt, unaufhörlich im Abnehmen begriffen. Sie machten den ganzen geistigen Besitz unserer Vorfahren aus; sie sind heutzutage nur ein Theil unserer Schätze. Wir hoffen uns keiner Unehrerbietigkeit gegen die großen Völker schuldig zu machen, denen die Menschheit Kunst, Wissenschaft, Geschmack sowie bürgerliche und geistige Freiheit verdankt, wenn wir behaupten, dass das Capital, welches sie uns vermacht haben, so gut angelegt gewesen ist, dass die angesammelten Zinsen jetzt die Hauptsumme übersteigen. Wir glauben, dass die Bücher, welche in den neueren Sprachen während der letzten 250 Jahre geschrieben sind, wohlverstanden, die Übersetzungen der alten Schriftsteller mit einbegriffen, mehr wert sind, als alle Bücher, die vor Beginn dieses Zeitraumes vorhanden waren, zusammengenommen."

Die alte Literatur ist also nur ein Bruchtheil der Gesammtliteratur, und zwar ein Bruch, der beständig kleiner wird, weil der Zähler constant ist, während der Nenner ins Unendliche wächst. Um zu den Schätzen der antiken Literaturen zu gelangen, muss man einen sehr weiten Weg zurücklegen: andere Reichthümer würden uns weniger Zeit und Anstrengung kosten. Frary stellt die literarische Schönheit der alten Meisterwerke nicht in Frage; in erster Reihe stehen ihm die Griechen, von keinem Volke übertroffen; aber die Literatur der Römer ist ihm nicht origineller als die französische. „Sie haben keinen jungfräulichen Gipfel erstiegen, waren auf keinem Gebiete im Reiche der Wissenschaften die ersten Eroberer." Für jeden römischen Dichter oder Schriftsteller weiß Frary Ersatz: für die Oden des Horaz würden die lyrischen Gedichte von Victor Hugo und Lamartine, Goethe und Schiller entschädigen, für seine Satiren und Episteln die Voltaires. Für Tibula und Properz setzt er Musset und H. Heine, für Plautus und Terenz setzt er Molière, Regnard und die Dichter der Plejade, für Cicero — Bossuet und andere.

Was die römischen Historiker anlangt, so kommt Frary schon gar nicht in Verlegenheit; eine Menge Namen stehen ihm zu Gebote (Saint-Simon, Michelet). Macaulay und Buckle stehen einzig da. Er zieht La Bruyère dem Juvenal, Pascal dem Seneca vor; ungern würde er nur Vergil und Tacitus vermissen, doch auch für sie würde Ersatz zu finden sein. (Dante, Byron und Shakespeare).

„Sind also die Alten allein geeignet, den Geschmack der Jünglinge zu bilden? Sind sie nicht von vielen Mängeln behaftet? Finden sich nicht Weitschweifigkeit, Geziertheit, Übertreibung und Redeschwulst bei ihnen? Sagen wir es kühn, was den Römern eine gewisse Überlegenheit in der Form zu verleihen scheint, ist der Umstand, dass ihr Geist weniger von einer Menge

Digitized by Google

von Ideen, Kenntnissen und Erinnerungen überladen ist. Ihre Begriffe von Menschen sind einfacher, weil sie sich in engeren Grenzen bewegen, und ihre Urtheile sind fester, weil sie weniger aufgeklärt sind und mit weniger Ängstlichkeit verfahren. Die Charaktere, welche sie zeichnen, tragen etwas Allgemeines an sich, es fehlen ihnen die Züge, welche das Leben kennzeichnen. Man vergleiche den Aeneas des Vergil mit dem Achilles, dem Hektor und dem Ulysses des Homer, und man wird sehen, dass die Römer den Menschen weniger kannten als die Griechen und ihren Schöpfungen weniger Fleisch und Blut, Athem und Leben zu geben verstanden. — Die Begeisterung, welche die Alten wachriefen, als man sie nach der Zeit des Mittelalters zuerst kennen lernte, rührte theilweise daher, dass sie Heiden waren. Das Christenthum hatte ihnen keine Gewalt angethan. Ihr plötzliches Auftauchen glich einer Wiedergeburt der Natur; durch ihre Bewunderung schüttelte man das Joch eines langen Zwanges, des Ascetismus, des Mysticismus und der Scholastik ab. Damals war der Triumph der Humaniora der Triumph der Humanität über die Theologie, welche dem Geiste ein so schweres Joch auferlegt hatte. Wir danken es also den Alten, dass wir von jenem Druck befreit wurden, dass wir fanden, wie das Leben doch freundlich, die Leidenschaft nicht immer strafbar, die Erde nicht verflucht sei — aber die Schuld dieser Erkenntlichkeit wäre zu theuer bezahlt, wenn man ihr die Interessen der Jugend opfern müsste. Auch darf man die Wichtigkeit dieses Dienstes nicht überschätzen — denn die Reformation trug noch mehr zur Befreiung des Abendlandes bei als die Renaissance."

Endlich wird der vierte Beweisgrund besprochen, nämlich dass, da die moderne Civilisation eine Tochter der griechisch-römischen ist, die beste Ausbildung, welche man den heranwachsenden Geschlechtern geben kann, diejenige ist, welche wir aus unseren Meistern schöpfen. „Diese Folgerung ist zu rasch: die Erziehung bezweckt, uns das zu lehren, was wir in der Schule des Lebens nicht lernen würden, nicht aber in uns blindlings die Tendenzen zu stärken, welche wir unserer Geschichte verdanken; denn dann sollten wir in unseren Lehrplänen der Kenntnis der keltischen Alterthümer einen großen Platz einräumen, weil in unseren Adern mehr gallisches Blut als römisches fließt. Wir stammen directer vom Mittelalter als von Athen oder Rom ab. Das Griechenthum ist wohl durch Rom durchgegangen, ehe es zu uns gelangte, aber es ist nicht römisch, oder ist es höchstens in seiner Versunkenheit. Das Lehenswesen, das so viel zur Bildung der modernen Völker beigetragen hat, ist nicht südlich von den Alpen entstanden. Uns erfüllen andere Ideen, als die Römer gehabt; ihre gesellschaftlichen Verhältnisse beruhten auf der Sclaverei, die unsrigen verdammen sie; zwischen der Regierung und dem Beherrschten gab es bei ihnen kein Mittelding: alle unsere politischen Einrichtungen aber beruhen auf

Digitized by Google

der Volksvertretung. Die Reihe der Jahrhunderte hat uns so weit von Rom fortgeführt, dass unsere Civilisation durchaus verschieden ist von der, welche man uns im Gymnasium lernen lässt. Auch erhalten wir von unsern Lehrern, die allzutief in der Arbeit des Corrigierens stecken, nur eine unvollkommene Vorstellung von jenen Zuständen, die man übrigens nicht allzu genau kennen darf, wenn man sie bewundern soll. Lernen wir die Geschichte derer kennen, die zu ihrer Zeit die Fackel getragen haben, aber lernen wir sie ohne Aberglauben kennen, mehr als Richter denn als Jünger; denn während wir Reliquien betrachten, überholen uns andere Völker.—In Wahrheit jedoch lernt man Latein, um Weltmann zu sein, um zur feinen und gebildeten Gesellschaft zu gehören. Es gilt nicht für fein, den Horaz zu citieren oder gar ihn zu übersetzen, wofern man nicht verabschiedeter General ist, aber es ist fast unerlässlich, sich mit ihm in dem Alter beschäftigt zu haben, wo der erste Flaum die Lippen zu umschatten beginnt. So ist es einmal Gewohnheit, und das genügt. Das Zeugnis dient nur zum Vorzeigen, damit das Thor, das zur feinen Gesellschaft führt, sich öffne; die Beurtheilung des Menschen erfolgt dann auf ganz anderer Basis."

Frary fordert einen höheren Schulunterricht ohne Lateinisch und Griechisch. Sowohl der Jurist als auch der Mediciner können die Kenntnis des Lateinischen entbehren; für jene wäre die Bekanntschaft mit der Sprache Blackstones oder Savignys wichtiger, für diese die Möglichkeit, die englischen und deutschen Fachzeitschriften, die in London, New-York, Wien und Berlin erscheinen, zu lesen. „Die meisten Berufsarten haben sehr nöthig, stets den Fortschritten und Anstrengungen unserer Concurrenten zu folgen; das können sie nur, wenn die lebenden Sprachen zu ihrer Geltung kommen."

Es ist anerkannt, dass die lebenden Sprachen nothwendig einen größeren Spielraum im Unterrichtsplan erhalten; aber immer herrscht noch das Vorurtheil, dass sie nur des praktischen Zweckes wegen gelehrt werden; daher sollte in den Lehrplänen betont werden, dass das Studium der neueren Sprachen auf die Literatur gegründet werde, damit die Schüler empfinden, dass auch hier bewundernswerte und große Schönheit zu finden ist. Man fange schon beim Eintritt in das Gymnasium an, und man wird zwei Sprachen bewältigen können; nur vermeide man so viel als möglich den Wust der Grammatik.

Der englischen Sprache gebürt nach Frary der erste Rang: sie ist die Sprache des Handels — und diese ist heutzutage wichtiger als die der Höfe — sie ist die Sprache der ersten Handelsleute der Welt. Es gibt nur eine französische Nation, aber schon jetzt mindestens zwei englische, und Australien wird bald für die dritte angesehen werden müssen. In einer Zeit, wo sogar in der Literatur die Mehrzahl die Gesetze gibt, weil die Menge zu lesen anfängt, will es viel heißen, für ein Publicum von 100 Millionen Menschen zu schreiben. Das Englische dient

Digitized by Google

ganz verschiedenen Gesellschaftsclassen als Organ, der reichsten aller Aristokratien und der blühendsten Demokratie.

„Haben wir den Muth es einzugestehen: die englische Sprache und Literatur sind dieser Begünstigung nicht unwürdig. Die erstere ist einfach, kurz und frei von grammatischen Spitzfindigkeiten. Ohne die launenhafte Aussprache würde sie fast vollkommen sein. Sie ist gewissermaßen eine Doppelsprache: das Lateinische und Französische haben den ursprünglichen Strom des Angelsächsischen verstärkt durch reichen Zufluss. Aber der Grundstock ist angelsächsisch geblieben, d. h. kräftig, bündig, aus Knochen, Nerven, Muskeln und keinem unnützen Fleische zusammengesetzt. Man übersetze eine Seite heutiger spanischer Prosa ins Englische, und man wird sehen, dass man bei 20 Zeilen 10 erspart. Man fühlt, dass man es mit einem Volke zu thun hat, welches mehr für den Geist als für das Ohr spricht, welches den Wert der Zeit kennt und nicht beim Zuhören einschläft. Das Englische ist vielleicht die Sprache, in welcher sich der moderne Gedanke mit der größten Freiheit und mit dem größten Erfolge ausdrücken lässt. Vier oder fünf Jahre sollen der Erlernung der Sprache gewidmet sein; es bleiben noch drei oder vier Jahre, um Vorlesungen über englische Literatur zu hören und die englischen Classiker zu lesen und zu studieren. Glaubt man, fragt Frary, dass junge Menschen, die während eines ganzen Jahres zweimal wöchentlich Shakespeares Dramen gelesen und wiedererzählt, die zehn Monate lang sich mit Macaulay beschäftigt haben, nicht ebenso viel Geschmack, ein ebenso ausgebildetes Gefühl für das Schöne und Erhabene, und einen ebenso ausgestatteten Geist besitzen werden, wie wenn sie während der Zeit eine kleine Abhandlung von Cicero oder 3—400 Verse Vergil und die Hälfte eines Buches der Annalen erklärt hätten? Und dabei können jene auch später noch, je nach ihrer Berufsart, den besten Gebrauch von dem Erworbenen machen.

Das Deutsche hat für uns fast dasselbe Interesse wie das Englische. Es ist die Sprache von 60 Millionen Europäern, die Sprache unserer nächsten Nachbarn und — nun zeigt sich der Franzose! — der augenblicklichen Herren von Elsass-Lothringen. Er lenkt jedoch sofort ein: Man braucht es aber keineswegs nur in Rücksicht auf den Krieg zu lernen, vielmehr ganz besonders im Hinblick auf den Frieden. Trotz des berechtigten Grolles dehnen sich die Handelsbeziehungen zwischen Frankreich und den germanischen Ländern unaufhörlich weiter aus. Das Kaiserreich Deutschland, Östereich und die Schweiz bilden eine Vereinigung von Völkern, deren genaue Bekanntschaft stets in unserem Interesse liegen wird. Die Literatur ist auf dem jenseitigen Rheinufer heutzutage weniger glänzend als vor 75 Jahren, und Frau von Staël würde heute weniger von Philosophen und Dichtern zu erzählen haben, sie würde gar zu viele Kanonen erblicken. Unstreitig nimmt aber Deutschland den ersten Platz auf dem Gebiete der Wissenschaft ein, und vortreffliche Muster sind seine sehr

Digitized by Google

alten und ewig jungen Universitäten. Die Kenntnis des Deutschen ist fast für die meisten Berufsarten nöthig, für die Ärzte, die Gelehrten, die Kaufleute und die Fabrikanten. Die Rivalität, welche bei beiden Nationen auf so vielen Schlachtfeldern zutage tritt, zwingt uns, unsere Nebenbuhler mit einem aufmerksamen Auge zu verfolgen, und wir werden aus unserer geistigen Abgeschlossenheit nicht völlig herausgetreten sein, so lange wir nicht jeden Tag wissen, was bei unseren östlichen Nachbarn vorgeht, gesprochen und gedacht wird, sei es in ihren Werkstätten, in ihren Schulen oder in ihren Kasernen.

Die deutsche Sprache ist schwieriger als die englische und liegt ihrem Geiste und ihrem Satzbau nach der unsrigen ferner. Auch wirkt ihr Studium anfangs abstoßender. Die Conjugation ist nicht so einfach wie im Englischen. Die Wortstellung ist seltsam und verwickelt. Um bis zu den Schriftstellern zu gelangen, ist es beinahe nothwendig, den Weg durch die Grammatik zu nehmen, indem man sich freilich dabei so wenig wie möglich aufhält; aber das ist nur eine Schale, die man beseitigen muss, um zu der Frucht zu gelangen. Und diese Frucht ist wohlschmeckender, als es den Anschein hat.

Das Deutsche ist vielleicht die lebendigste aller Sprachen, diejenige, die am leichtesten aus ihrem Innern neue Wörter und neue Wortverbindungen schöpft. Fast alle Ausdrücke, welche die neueren Gelehrten dem Griechischen entnahmen, damit man sie nicht so rasch versteht, können die Deutschen, wenn sie es wollen, zusammensetzen, ohne aus ihrer eigenen Sprache herauszutreten. Diese Fähigkeit der Wortbildung, welche keine andere classische Sprache in demselben Maße besitzt, und die fast an das Altgriechische erinnert, verleiht dem deutschen Wortschatz etwas Biegsames und Geschmeidiges, wovon Poesie und Philosophie gleichmäßig Nutzen ziehen. Manche Seiten von Heine lassen uns das Wachsthum der Sprache erkennen; man sieht beim Lesen derselben die Wörter hervortreiben und sich mit glänzenden Farben und verschiedenartigen Schattierungen blumenartig entfalten.

Die deutsche Literatur ist nicht so reich wie die unsrige (?) und die der Engländer. Sie hat trotzdem ihre Schönheiten, ihren Glanz und Duft. Es gibt keine volksthümlichere, keine, die die kindlichen und zarten Gefühle besser wiedergibt und die Liebe und Träumerei besser ausdrückt.

Deutschland ist das classische Land für die Legenden und die Balladen, für die wahre Romantik. Seine lyrischen Dichter sind lange Zeit unser Entzücken gewesen. Wer wäre nicht im Alter von 20 Jahren beim Lesen von Uhland und Rückert bezaubert gewesen? Ohne die verhängnisvollen Fügungen der Politik und des Krieges, ohne die Schulmeister, die drüben den Hass gegen den französischen Namen gepredigt haben, ohne die Thoren, welche uns in ein verderbliches Abenteuer gestürzt haben, waren die beiden Völker dazu geschaffen, sich zu

Digitized by Google

lieben. Wir sind im XVII. Jahrhundert die Lehrer Deutschlands gewesen; im XIX. sind wir in seine Philosophie, seine Poesie, seine Landschaften vernarrt gewesen; es hat nach einander Frau v. Staël und den großen Dichter begeistert, welcher das Werk „Der Rhein" (Victor Hugo, „Le Rhin") verfasst hat. Wenn wir den zur Zeit gerechten Zorn vergessen, fühlen wir in unsern Adern etwas von dem Blute fließen, welches Chlodwig nach Gallien brachte, und durch welches die Franzosen mit den Franken verwandt sind."

Beim Deutschen soll sich, ebenso gut wie beim Englischen, das Studium der Literatur dem der Sprache anschließen, und die Schüler sollen sich mit den interessantesten Werken Goethes Schillers, Lessings, Herders und der zeitgenössischen Dichter bekannt machen. Sie sollen soweit gelangen, um mit gleicher Leichtigkeit eine philosophische These, eine wissenschaftliche Denkschrift und den Bericht über eine Parlamentsversammlung zu verstehen. „Vergessen wir nicht, dass eines der wertvollsten Ergebnisse des Fortschritts, das wir bei der Kenntnis der lebenden Sprachen erreichen wollen, ist, die künftigen Geschlechter daran zu gewöhnen, in den Zeitungen und Zeitschriften des Auslandes jede Auskunft zu suchen, die sie interessieren könnte. So nur werden sie ein richtiges Bild gewinnen von dem Geist und Charakter der benachbarten Nationen. — Viele Franzosen sind fest davon überzeugt, dass Deutschland sich dadurch einen großen Vortheil vor uns verschafft hat, dass es auf unser Gebiet ein ganzes Heer von Spionen losgelassen hat. Sie setzen dann hinzu, dass die natürliche Großmuth unseres Charakters uns niemals gestatten wird, auf diesem Gebiete mit denselben Waffen zu kämpfen. Wahr daran ist nur, dass die nützlichste und tadelloseste Spionage einfach darin besteht, die Zeitungen eines Landes aufmerksam zu lesen, denn in ihnen findet sich alles für denjenigen, welcher sehen und begreifen kann."

Das Englische und Deutsche sollen in Gemeinschaft mit der Muttersprache die Grundlage der wissenschaftlichen Bildung abgeben.

Was Fary über den Unterricht in der Muttersprache sagt, ist, wenn auch nicht neu, doch stets beherzigenswert. Er tadelt es, dass man das Französische wie eine todte Sprache behandelt, nichts als Grammatik, Orthographie und Analysen. „Redensarten und Wörter, die klar wie der Tag sind, werden beleuchtet, die schönsten Texte durch abgeschmackte Erklärungen verunziert, Plattheiten werden über Meisterwerke hergeleiert. Es ist nothwendig, einige Classiker gut zu lesen, aber man soll sie nicht durch unnütze Bemerkungen zerstückeln, wofern es nicht erforderlich ist, auf die Verschiedenartigkeit der Sprache, Ideen und der Sitten hinzuweisen und historische Verhältnisse zu erklären, welche die Schüler noch nicht kennen. Aber man soll diese anhalten, selbst viel zu lesen und über ihre Lectüre Rechenschaft zu geben." Frary ist gegen schriftliche Abhandlungen über Stil und Rhetorik, gegen Redefiguren und Tropen — „die man jetzt kaum in den abgelegensten

Digitized by Google

Kleinstädten entdeckt." Erst von Tertia oder Secunda an dürfte man von den Schülern etwas anderes als einfache Wiedergabe verlangen. Man soll die jungen Gymnasiasten nicht verleiten, sich für Männer zu halten und über alles entscheiden und aburtheilen zu wollen; „dann fehlt ihnen die erste Tugend ihres Alters, die Bescheidenheit! Freilich wird man entgegnen, dass die Schüler gewöhnt werden müssten, Ordnung in ihre Gedanken zu bringen. Ganz recht, aber zuerst müssen sie Gedanken haben!" Die Themen soll der Lehrer je nach Befähigung der Schüler, aber auch nach seinem eigenen Geschmack auswählen. Frary tadelt die Sucht, alles im Unterrichte zu uniformieren und den Lehrer zur Maschine zu machen; denn der Lehrende führt nur dann eine Methode gut durch, wenn sie ihm gefällt: „Hüten wir uns davor, das Getriebe des Unterrichts so zu vervollkommnen, dass wir Leben und Feuer daraus vertreiben. Überlassen wir einen Antheil, und zwar einen reichlichen der Initiative jener Bürger, welchen wir die Jugend anvertrauen. Sie führen schon seit langer Zeit einen heftigen und vergeblichen Kampf gegen die Willkürherrschaft des Buchstabens, gegen die Sucht nach Uniformität und gegen den administrativen und bureaukratischen Geist, sie fügen sich demselben nur, indem sie zugleich dabei abgestumpft werden. Der Minister, welcher mit einem thörichten Hochmuthe sagte, dass alle Schüler zu derselben Stunde in allen Gymnasien Frankreichs dieselbe schriftliche Arbeit machten, hätte hinzufügen können, dass es in vielen Gymnasien ohne Vergnügen, ohne Eifer und ohne Erfolg geschähe. Diese Gefahr ist so groß, dass, wenn man sie nicht beachtet, die weitere Entwicklung der Pädagogik zum Verfall der Studien führen wird. Man wird von dem besten Verfahren beim Unterricht so erbaut sein, dass die Lehrer nicht mehr wagen werden, unvollkommen zu sein, und dass sie zu reinen Nullen werden." Auch bezüglich der Lectüre soll dem Lehrer genügende Freiheit gelassen werden, und indem endlich Frary auch das Altfranzösische, resp. die Lectüre des Rolandsliedes warm befürwortet, betont er nochmals, dass hiezu die Kenntnis des Lateinischen nicht erforderlich ist.

Die Poetik im Rahmen des Gymnasialunterrichtes.

Vortrag, gehalten am 23. April 1887 im Vereine „Mittelschule in Wien" von Prof. **Dr. C. Tumlirz.**

Laas entschuldigt sich an einer Stelle.*) an welcher er von der Behandlung der poetischen Lectüre am Obergymnasium spricht, mit nicht misszuverstehender Ironie, dass er *„den arglosen Leser mit dem schrecklichen Worte „ästhetisch" überraschen"* müsse. Fast möchte ich dem harmlosen Worte, das den Gegenstand meines heutigen Vortrages bezeichnet, dieselbe Entschuldigungsclausel

*) Laas, der deutsche Unterricht an höheren Lehranstalten, 2. Aufl. 1886. S. 302.

Digitized by Google

voransenden. Denn es lässt sich nicht leugnen, dass die Poetik bei den meisten Schulmännern in keinem besseren Geruche steht als ihre Stammverwandten, die Rhetorik und Ästhetik. Unwillkürlich associiert sich mit diesem Worte die Vorstellung des trockenen, pedantischen Schematisierens und Classificierens der edelsten Geistesblüten, man denkt sofort an ein aprioristisches Aufstellen von Grundsätzen, die in der Dichtung selbst nichts weniger als eine durchgängige Bestätigung finden,*) an todte Formeln, die in bedenkliche Schlagworte gefasst, dem Zögling wohl den Dünkel eines Wissens, ein wahres Wissen selbst aber nicht gewähren. Andere wieder wittern in einem eingehenderen Studium der Poetik, der Rhetorik oder der Ästhetik die Gefahr einer zersetzenden Reflexion, sie fürchten ein Zerpflücken der Blume, worunter deren Duft verloren geht, und sie möchten um alles dem Schüler eine naive Empfänglichkeit für die Schöpfungen der Poesie bewahren. Nur schade, dass die naive Empfänglichkeit so oft das, was glänzt und nur für den Augenblick geboren ist, anbetet und an dem wahrhaft Schönen empfindungslos vorbeigeht!"**)

Es würde den Rahmen meines Vortrages weit überschreiten, wollte ich mich auf eine Kritik dieser Anschauungen einlassen. Ich musste dieselben jedoch berühren, weil ein Hauch dieses Geistes auch in unseren Instructionen weht, und weil unter diesem Hauche die Klarheit der Darstellung dieser wesentlichen Seite des literarischen Unterrichtes gelitten hat.

Statt es klar und bündig auszusprechen: keine synthetische, sondern eine analytische Poetik, keine systematische aus den obersten Gesichtspunkten deducierende, auf einen Cursus beschränkte Poetik, wohl aber eine inductive, an der Hand der Lectüre fortschreitende Poetik, deren Resultate auf der obersten Stufe abschließend zusammenzufassen sind, eine Poetik, deren Ziel und Zweck ist, das Verständnis für die Kunstform möglichst zu erschließen und zu vertiefen, umgehen die Instructionen ängstlich das Wort Poetik, um die Sache durch allerlei Umschreibungen mehr oder minder glücklich zu bezeichnen oder vielmehr zu verschleiern.

Sie reden vom *„Stilverständnis, welches die Bedingung zur Auffassung einer Kunstform ist" (S. 92), von „stilistischen" Beobachtungen, die zu einer allgemeinen Charakteristik der epischen, lyrischen und didaktischen Form zusammengefasst werden sollen (S. 94), von „stilistischen" Kategorien (S. 95), von „Formenbehandlung" und „Formencharakteren" (S. 94) u. dgl.* Es liegt nun auf der Hand, dass die Berührung dieser Bezeichnungen mit der Stilistik und Grammatik nur verwirrend wirkt, jedenfalls ein Missverständnis nicht ausschließt.

---

*) Die Analogie der Naturphilosophie, auf die Fechner, Vorsch. der Ästhetik 1876, I. Th., S. 5 bei Besprechung der Ästhetik „von oben" hinweist, gilt auch bezüglich der (deductiven) Poetik „von oben".

**) Vgl. Laas a. a. O. S. 314.

Digitized by Google

Dazu kommt aber noch ein anderer schwerwiegender Übelstand, der die Verwirrung geradezu höchst bedenklich macht: das ist die starke Differenz der Bedeutungen, welche der Terminus Stil (und demgemäß auch das Adjectiv stilistisch) annehmen kann. Bezeichnet nämlich Stil im allgemeinsten Sinn eine aus irgend einem Gesichtspunkte gemeinsame Darstellungsform für eine Mehrheit verschiedenartiger (oder gleichartiger) Kunstwerke,*) so ergeben sich folgende Bedeutungs-Differenzen:

1. Die Gemeinsamkeit ist in der Natur des schaffenden Subjectes gelegen, welche seinen verschiedenen Werken dasselbe Gepräge aufdrückt: das ist der subjective Stil im Sinne Büffons *(le style c'est l'homme)* oder Kirchmanns *(der Stil ruht immer in der Persönlichkeit des Künstlers**)*. Demzufolge haben wir einen Stil Lessings, Goethes, Schillers zu unterscheiden.

2. Die Gemeinsamkeit der Form kann aber auch in der Natur des Objectes, seines Stoffes oder seines ideellen Gehaltes liegen: das wäre der objective Stil, wie denn beispielsweise ein religiöser, historischer, genrehafter, romantischer Stoff verschiedene Darstellungsmittel, also auch einen verschiedenen Stil bedingt, so dass bei aller formellen Gleichheit Klopstocks Messias und Hammerlings König von Sion, Voss' Luise und Goethes Reineke Fuchs einen verschiedenen Stil im ganzen zeigen. Ebenso entspringt der Verschiedenheit des ideellen Gehaltes die Divergenz des höfischen und volksthümlichen Stiles.

3. Die Gemeinsamkeit kann auch durch die gleiche Kunstgattung begründet sein, das wäre der Stil der Kunstgattung. Derselbe ist durch die Technik der betreffenden Kunstgattung wesentlich bestimmt. In diesem Sinne sprechen wir von einem epischen, dramatischen, lyrischen und didaktischen Stil, ja wir unterscheiden noch enger den Stil der Tragödie von dem der Komödie, den satirischen von dem lehrhaften, den Stil der Ode von dem des Volksliedes u. s. w.

4. Endlich kann das gemeinsame der Darstellungsform in einem bestimmten Charakter der Sprache bestehen, das wäre der sprachliche Stil im engeren Sinn, demzufolge wir von einem bilderreichen, rhetorischen, lapidaren, affectierten u. dgl. Stil sprechen.

Nun wäre der Übelstand dieser Mehrdeutigkeit des Wortes minder groß, wenn die Instructionen consequent eine der vier Kategorien im Auge behielten. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Im Gegentheil wird ohne jede Unterscheidung des Ausdrucks „stilistisch" bald in dem einen, bald in dem andern Sinn gebraucht. Die vierte Kategorie, der sprachliche Stil, ist gemeint, wenn in der Einleitung S. 92 von einer *„breiteren Basis stilistischer Beobachtungen"*, die in Quarta gewonnen wurden, die Rede ist. Denn in der Quarta handelte es sich nach S. 84 ledig-

*) Vgl. Fechner a. a. O. II. S. 82.
**) Vgl. Kirchmann, Ästhetik II. 287.

Digitized by Google

lich um die stilistischen Eigenthümlichkeiten des Sprachgebrauches, insbesondere um die bildliche Ausdrucksweise (also um die Tropen und Figuren). In seiner subjectiven Bedeutung ist Stil genommen, wenn es auf S. 97 heisst: „*An Lessings Fabeln eröffnet sich in angemessener Weise der Einblick in die Eigenthümlichkeit seines Stiles; der Stil der Gellert'schen Fabel wird gegenübergestellt.*" Nur auf den objectiven Stil, also auf die zweite Kategorie kann es sich beziehen, wenn auf derselben Seite von der Lectüre Klopstocks gefordert wird, dass sie „*die Empfindung für die Übereinstimmung zwischen Inhalt und Form bilden solle*" — denn der Stoff ist es ja, der in der Form krystallisiert erscheint.

Endlich wird Stil zu wiederholtenmalen im Sinn der dritten Kategorie gebraucht, z. B. wenn es Seite 94 heisst: „*Zum Schlusse des Jahres werden die stilistischen Beobachtungen zu einer allgemeinen Charakteristik der epischen, lyrischen und didaktischen Form zusammengefasst*". Da muss es denn geradezu verblüffen, wenn schließlich S. 100 die Stileigenthümlichkeiten, aus denen sich ja nach der Tendenz des anonymen Verfassers die Charakteristik der Dichtungsarten ergeben sollen, auf einmal als etwas Heterogenes neben den Dichtungsgattungen und Darstellungsformen angeführt werden.

Wie stellt sich nun das Bild dar, wenn der Lehrer blindlings diesen Vorschriften der Instructionen folgt? Bedenkt man, dass in ein und demselben Gedichte die stilistischen Eigenthümlichkeiten weder ausschließlich durch das Subject des Dichters, noch auch durch das Object, noch auch durch die Dichtungsart allein bestimmt sind; dass überdies auch der damals herrschende Sprachgebrauch eine wichtige Rolle spielt: so kann man sich vorstellen, welches *mixtum compositum* von stilistischen Beobachtungen das Notatenheft eines Gymnasiasten aufweisen wird. Und in dieses Chaos dringt kein Licht, es zeigt sich nirgends der Geist, der die Massen theilte, der Meer und Land schiede.

Doch halt! Es könnte mir jemand dagegen einwenden: die Instructionen fordern ja ausdrücklich S. 95: *Von Zeit zu Zeit sind die eingetragenen Bemerkungen von den Schülern nach bestimmten stilistischen Kategorien, die der Lehrer angibt, zu ordnen* (n. b.: als Präparation auf eigene Faust!). Ich weiß nicht, ob der ungenannte Verfasser dieses Theiles der Instructionen ein praktischer Schulmann ist oder nicht. Ist er es, dann hat er schwerlich jemals den Versuch mit den „stilistischen Kategorien" gemacht; sonst wäre er sich gewiss der großen Schwierigkeit, die darin liegt, bewusst geworden und hätte es wenigstens nicht an den nöthigen Andeutungen fehlen lassen, wie man in dieser Hinsicht einen entsprechenden Erfolg erzielen könne: er hätte gewiss beispielsweise einige solcher stilistischer Kategorien angeführt.

Aber nehmen wir einmal an, er habe die vier Kategorien stilistischer Eigenthümlichkeiten im Sinne, die ich oben hervorgehoben habe, wie würde sich dann die Sache darstellen? Man

erwäge: Der Schüler, der *a priori* noch keine feste Kenntnis von den Grundbedingungen der Dichtungsgattungen hat — soll er sie doch erst auf inductivem Wege erlangen — der Schüler, der erst wenige Stücke eines Dichters gelesen hat und diese nur in seinem Lesebuche, das gerade nicht immer die charakteristischesten Producte eines Dichters bietet, da es ja noch durch andere insbesonders literarhistorische Rücksichten gebunden ist; der Schüler, der weder über den damaligen Sprachgebrauch noch über die Beschaffenheit des Stoffes, welcher der Darstellung entgegenkommen oder sich dagegen sträuben kann, noch auch über den zu jener Zeit herrschenden Zeitgeist ein vollständig klares Urtheil hat: dieser Schüler soll auf eigene Faust entscheiden, was des Stoffes und was des Dichters ist, was durch die Gattung und was durch den Zeitgeist und den Sprachgebrauch bedingt*) ist? Ja, vielleicht kann er es, wenn ihm zufällig Hilfsmittel in einer Universitätsbibliothek zugebote stehen, wenn es ein Instructor ihm souffliert und der Lehrer in arger Selbsttäuschung das alles für bare Münze nimmt, wie es ja oft genug bei selbstgefälligen Lehrern vorkommt. Oder es hat ihm vielleicht der Lehrer von vornherein gesagt: „Das gehört hierher und jenes dorthin." Aber wo bleibt denn dann der bildende Wert, der nach S. 94 nur insofern vorhanden ist, *als richtige Erkenntnis durch die eigene Kraft der Schüler auf dem Wege der Beobachtung gewonnen wird?* Nun ja, die eigene Kraft und die eigene Beobachtung des Schülers, das sieht sich recht schön in der Theorie an, die Instructionen glauben aber selbst nicht immer daran, und der praktische Lehrer wird sie zum mindesten nicht allzuhoch anschlagen.

Er braucht es ja nicht erst aus Laas**) zu lesen, ihm sagt es die tägliche Erfahrung, wie gering die eigene Beobachtungsgabe der Jugend ist. Und ganz natürlich. Denn einerseits prävaliert bei ihr noch sehr stark die Lust an dem sinnlichen Reiz des Wohlklanges und des Rhythmus, während der dichterische Gedanke ihr in einem mystischen Halbdunkel bleibt, das ihr gerade so sehr zusagt — Beweis dessen, die Vorliebe für Schillers Lyrik — ihr Geschmack haftet wesentlich am Äußerlichen, an Schein und Klang. Andrerseits fehlt es ihr an fest in sich geschlossenen ästhetischen Apperceptionsmassen, die ja erst das Resultat eines eingehenden Studiums sind. Kurz, aus den mannigfachen, heterogenen, abgerissenen, zufällig ihm gebotenen stilistischen Eigenthümlichkeiten kann sich der Schüler mit eigener Kraft ein abgeschlossenes Ganze, ein Stilverständnis der Gattungen nicht zusammenfügen, wenn nicht der Lehrer das

*) Beispielsweise das „Enjambement" bei Wieland, Gellert u. a.

**) A. a. O. S. 260. „Ohne dass der Lehrer leitet, die Aufmerksamkeit spornt und den Blick schärft, zum Nachdenken anregt und die Aufnahme der Einzelnen controllert, wird es dem Schüler gewöhnlichen Schlages nicht möglich sein, in die großen Werke unserer Dichter mit Verständnis und Gefühl einzudringen . . . . . sie eilen über die Seiten hin; während der ganzen Zeit kommen sie kaum aus der Dämmerung eines träumenden Bewusstseins heraus . . . . das Einzelne wissen sie nicht zu schätzen und aufeinander zu beziehen; den Aufbau eines Stückes im ganzen macht sich selten einer klar."

Wesentlichste, die Bindeglieder und die höheren Gesichtspunkte aus eigenem ihm mittheilt, sei es direct, sei es auf heuristischem Wege durch geschickte Fragen und Zusammenfassung der jeweilig gewonnenen Erkenntnisse.

Und das bringt mich auf den zweiten Punkt, hinsichtlich dessen ich eine Schwäche in den Instructionen, so weit sie diesen Theil des deutschen Unterrichtes betreffen, constatieren muss: Es ist die große Unklarheit in Bezug auf die praktische Durchführbarkeit der aufgestellten Normen. Auch diese Unklarheit scheint mir aus dem geheimen Misstrauen zu resultieren, welches der Verfasser gegen die Poetik als Wissenschaft hegt. Denn freilich: das Verständnis der Dichtungen erfordert einmal eine Erläuterung ihrer Form; daran ist nicht zu zweifeln, aber wo hört das Stilverständnis auf, und wo beginnt die „unglückselige" systematische Poetik? Diese instinctive Furcht vor einem systematischen Aufbau der Poetik, die ja doch auch auf inductiven Wege erzielt werden könnte, macht sich um so unangenehmer fühlbar, weil es hier nicht das Wort, sondern die Sache trifft.

Fast überall, wo die Instructionen die Charakteristik einer Dichtungsgattung berühren, geschieht dies in den möglichst allgemeinen Phrasen; nirgends ein klar ausgesprochenes Lehrziel, nirgends ein klarer Hinweis, wie im einzelnen vorgegangen werden solle, was man bei der Charakterisierung hervorzuheben habe, worauf es vor allem ankomme, höchstens eine allgemeine Mahnung, man möge sich in maßvollen Grenzen halten, oder die negative Bestimmung, dass es sich nicht um den „systematischen" Aufbau einer Poetik handle. Vergleicht man hiemit andere Partien in den Instructionen, beispielsweise die Weisungen über den grammatischen Unterricht, die sich bis auf das geringste Detail erstrecken, so gewinnt man unwillkürlich den Eindruck, als wäre die praktische Durchführung der allgemein aufgestellten Gesichtspunkte dem Verfasser dieses Theiles der Instructionen selbst — wenigstens nicht im Detail — vollkommen klar gewesen wäre.

Man vergleiche nur einmal mit seinen Ausführungen die weitläufigen Instructionen über die „Orthoepie" im Lateinischen. Dort sieht man sofort, mag man von der Sache halten, was man will: der Instruierende war sich darüber klar, nicht nur, was erreicht werden soll, sondern auch über die Art und Weise, wie es erreicht werden kann. Oder sind etwa die Punkte der deutschen Grammatik, die so scharf markiert werden, die selbst der Nichtgermanist aus den Lehrbüchern und für das Obergymnasium aus Herm. Paul sich holen kann, sind diese Erscheinungen dem Germanisten weniger bekannt, als die Gesetze der Poetik? Die Instructionen sind ja auch und zwar hauptsächlich auch für Anfänger erlassen worden. Und nun frage ich: an welcher Universität hatte der junge Lehrer Gelegenheit, ein den Instructionen gemäßes Collegium über Poetik zu hören? In welchem

Digitized by

Handbuch, sei es nun Wackernagel oder Kleinpaul, Gottschall oder Carrière wird er just das finden, was er jedesmal braucht? Man denke nur an die Ballade und Romanze!

Meine Erfahrung, und ich glaube, sie ist auch die der meisten Fachcollegen, sagt mir, dass der Germanist auf der Universität mit Textkritik, mit der Grammatik der germanischen Sprachen, mit dem Studium der alt-, mittel- und neuhochdeutschen Dichter und endlich mit der deutschen Literaturgeschichte so viel zu thun hat, dass ihm, wenn ihn nicht eine besondere Vorliebe dazu treibt, wenig Muße übrig bleibt, eine Poetik durchzustudieren. Ich finde meine Erfahrung bestätigt, wenn ich die Doctor-Dissertation eines P. Wigand*) sehe, der doch einen Beitrag zur Poetik des Walther von der Vogelweide liefern wollte. Wie armselig sieht das Werkchen aus, wie klammert sich der Verfasser an die Attribute und an die Figuren und Tropen, um hierin eine Eigenthümlichkeit des Stiles Walthers festzustellen! Und man sollte einen höheren Standpunkt den einzelnen Dichtungen gegenüber so allgemein annehmen können, dass jeder Wink, was zu beachten sei, überflüssig wäre, da er es doch bei der Grammatik nicht war?

Da macht denn ganz natürlich mancher junge Lehrer eine traurige Erfahrung, wenn er zum erstenmal in der achten Classe die Anschauungen, welche der Schüler im Laufe der letzten drei Jahre über Dichtungsgattungen, Stileigenthümlichkeiten etc. gewonnen hat, zusammenfassen soll. Der Blick des Schülers, der sich im Detail verloren, soll sich jetzt orientieren; er soll über die mannigfachen Erscheinungen eine klare Übersicht erlangen, aber es fehlen ihm die großen Gesichtspunkte, es fehlt ihm bei allem Verständnis für die charakteristischen Merkmale der einzelnen Typen die Einsicht in das Wesen und die Grundbedingungen der Dichtungsgattungen, wenn nicht der Lehrer von vorhinein darauf sein Augenmerk gelenkt hat. Und ohne diese Einsicht ist er weder für die Lectüre des Laokoon, noch für die der naiven und sentimentalischen Dichtung reif. Daher die Klagen über das geringe Verständnis, das die Schüler diesen beiden Schriften, besonders der letzteren, entgegenbringen.

Doch will ich mit dieser Kritik der Instructionen keineswegs gesagt haben, dass der Weg, der dort empfohlen ist, um den Schüler zu einem möglichst tiefen Verständnis der Poesie zu führen, etwa verfehlt sei. Im Gegentheil. Er ist, da es sich ja doch um elementare, grundlegende Anschauungen handeln kann, unter allen Umständen der vernünftigste, ja geradezu der einzig erfolgverheißende. Was ich bemängeln musste, ist die aus der Voreingenommenheit gegen eine „systematische" Poetik unnöthigerweise resultierende Farblosigkeit und Unklarheit der Vorschriften, ist der Mangel eines scharf begrenzten Lehrzieles, der Mangel an klarbestimmten Gesichtspunkten, der Mangel einer Übersicht über

*) Paul Wigand, der Stil Walthers von der Vogelweide. Marburg 1879, Elwert.

Digitized by Google

den richtigen Lehrgang. Diese Mängel geben meinem heutigen Vortrag die Berechtigung. Darum will ich zunächst über das Lehrziel, dann über den Lehrgang und die Methode und endlich über die praktische Durchführung im Detail sprechen.

Ich werde dabei versuchen, soweit es möglich ist, im Sinne der Instructionen das zu ergänzen, was dort vorausgesetzt, aber nicht ausgesprochen ist, in ein klareres Licht zu rücken, was dort wie im Halbdunkel erscheint und insbesondere mit Rücksicht auf ein bestimmtes Lehrziel die wichtigsten Momente hervorzuheben, die man bei der Charakteristik der einzelnen Dichtungsarten im Auge zu behalten hat.

Zunächst das Lehrziel. Ohne ein festes Lehrziel, das dem Lehrer immer und immer vor Augen schwebt, wird jeder Unterricht den Charakter des Chaotischen annehmen, also nicht bildend sein, insbesondere aber der Unterricht in der Poetik, wo die Gefahr der Planlosigkeit so nahe liegt, wo der Ausschluss jeder systematischen Behandlung so leicht zu geistreichen Aphorismen verleitet. Da nun einmal der Schüler, soll er jemals urtheilsfähig werden, in das Wesen der Dichtung und ihrer Formen eingeführt werden muss, so ist zunächst festzustellen, in welchem Grade dies am Gymnasium möglich ist. Damit ist die Nothwendigkeit eines bestimmten Lehrziels gegeben.

Als Lehrziel möchte ich festsetzen: Verständnis für das Wesen der Poesie überhaupt, für die Grundgesetze der epischen, lyrischen, dramatischen und didaktischen Poesie insbesondere. — Klare Erkenntnis der Mittel, durch welche der Dichter seine Wirkung erreicht. — Begründung derselben durch die wesentliche Beschaffenheit des Objectes, durch die besonderen Zwecke der Gattung und die psychologische Organisation des recipierenden Subjectes.

Letzteres ist deshalb nothwendig, weil der Dichter nicht bloß durch die Beschaffenheit seines Stoffes, sondern auch durch die bewusste oder instinctive Rücksicht auf den recipierenden Leser, beziehungsweise Zuschauer, in der Wahl seiner Mittel bestimmt ist, also nicht willkürlich dieses oder jenes Mittel wählen kann, gegen das sich sein Object sträubt, oder das die harmonische Wirkung auf das Gemüth des Lesers aufheben oder die Illusion des Zuschauers zerstören würde.

Der erste Punkt des Lehrzieles scheint auch im Geiste der Instructionen zu liegen, wenn er auch nicht klar ausgesprochen ist. Das Wesen der Poesie und ihren Gegensatz zu den bildenden Künsten wird der Schüler durch die Lectüre von Lessings Laokoon und die darangeknüpften Erläuterungen theoretisch eingeführt, wobei sich seine Einsicht auf die bereits gewonnenen Anschauungen stützen muss; mit den zwei Hauptrichtungen der Poesie, mit der naiven und sentimentalischen Dichtung, wird er durch Schillers Aufsatz vertraut gemacht. Der Lehrer hat dabei nur darauf zu sehen, dass die Hauptideen dieser beiden

Digitized by Google

Schriften sich im Geiste des Schülers zu einem klaren Bilde verdichten. — Das Verständnis für die Grundgesetze der epischen, lyrischen und dramatischen Poesie sowie ihrer Besonderungen soll er einerseits durch die Charakteristiken der einzelnen Gruppen erlangen, anderseits durch die Lectüre theoretischer Schriften, wie Lessings Abhandlung über die Fabel, dessen hamburgische Dramaturgie und der Briefe 399—403 aus dem Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe. Nur sind meiner Ansicht nach überall ergänzende Erklärungen seitens des Lehrers nothwendig.

Aber auch der zweite Punkt des Lehrzieles „Erkenntnis der Mittel, durch welche der Dichter seine Wirkung erzielt" liegt im Sinne der Instructionen, da ja auf der Wahl der Mittel der Stil und die Technik eines Kunstwerkes beruht, Stilverständnis und durch sie bedingte Auffassung der Kunstform aber von den Instructionen S. 92 ausdrücklich als Zweck der Charakteristiken hervorgehoben wird. Natürlich darf der Begriff eines Mittels der poetischen Darstellung nicht auf die sprachliche Form (Bildlichkeit der Rede und Metrum) beschränkt werden, wie es manche Poetiker thun, sondern er umfasst alles, was dazu dient, die dem Kunstwerk als solchem eigenthümliche Wirkung zu fördern. Da das poetische Kunstwerk auf Herz und Gemüth, auf die Phantasie und unsere Ideen bestimmte Wirkungen ausübt, so werden wir alles, was die plastische Anschaulichkeit fördert (Gleichnisse, Epitheta, epische Kleinmalerei etc.), was das Herz und Gemüth bewegt (z. B. die Wirkung durch Reflexe,*) wie bei der Hinrichtung der Maria Stuart, bei der Ermordung des Agamemnon, der Klytämnestra, des Königs Duncan in Macbeth) oder den Contrast einzelner Charaktere u. dgl. als Mittel der poetischen Darstellung betrachten. In diesem Sinne spricht auch Aristoteles von kunstgemäßen und unkünstlerischen Mitteln, Furcht und Mitleid zu erregen, und spricht Lessing im Laokoon von Mitteln der Malerei, das Unsichtbare darzustellen. Auch die von Goethe a. a. O. betonten progressiven, regressiven, retardierenden etc. „Motive" sind nichts anderes als Mittel der poetischen Darstellung.

Von wesentlichem Nutzen dabei wird es für den Schüler sein, wenn er den rohen Stoff, welcher dem Dichter vorlag, mit dem Kunstwerk vergleichen kann (z. B. den „Zauberstößel" in Kummer-Stejskals Lesebuch, IV. Band, mit Goethes Zauberlehrling), wenn er sieht, wo der Unterschied liegt, was der Dichter daraus gemacht hat und wodurch er das erreicht hat.**) Es wird der Schüler dann zur Kenntnis gelangen, dass der Dichter nicht blindlings seine Mittel gewählt, sondern dass er — unbewusst — mit innerer Nothwendigkeit den Stoff so und nicht anders gestaltet hat.***) Er wird endlich immer tiefer dringend für die Erkenntnis reif, die

*) Gust. Freytag, Technik d. Dramas S. 67.
**) Vgl. Laas a. a. O. 318; Gust. Freytag a. a. O. S. 8 ff.
***) Freytag a. a. O. 253.

Digitized by Google

ihm Lessings Laokoon erschließt, dass die wahren Mittel jeder Kunst von ihrem Material, dem Objecte der Darstellung und von der psychologischen Organisation des Lesers oder Zuschauers wesentlich bedingt sind, dass also selbst die dichterische Freiheit keine absolute ist. Und auch zu dieser Erkenntnis den Schüler zu leiten, ist jedenfalls Aufgabe des Gymnasiums, da ohne dieselbe alle Regeln der Poetik dogmatische Vorschriften wären.

Kürzer kann ich mich bezüglich der Methode und des Lehrganges fassen: Das Verständnis muss auf inductivem Wege an der Hand der gelesenen Dichtungen gewonnen werden. Damit jedoch die vereinzelten Beobachtungen kein zusammenhangloses, bald wieder verdunkeltes Detail bleiben, so müssen sie zur richtigen Zeit zusammengefasst und auf der obersten Stufe unter allgemeine Gesichtspunkte gebracht werden. Die Zusammenfassung geschieht einmal unmittelbar nach dem Abschluss einer Gruppe gleichartiger Dichtungen, also z. B. der Romanzen, der Legenden: in zweiter Linie, verbunden mit einer allgemeinen Übersicht, bei Gelegenheit der Lectüre der obenerwähnten ästhetischen Schriften. Daher schließt sich die Übersicht über das Wesen des Dramas an Lessings hamburgische Dramaturgie, über das Epos an Lessings Laokoon und Goethe-Schillers Briefwechsel, über das Wesen der Poesie im allgemeinen an Schillers Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung an. Da auch die lyrische Poesie, die bei der Goethe- und Schillerlectüre doch eine so hervorragende Rolle spielt, eines zusammenfassenden Überblickes bedarf, so kann dies im Anschluss an die letztgenannte Schrift geschehen.

Soll aber diese Zusammenfassung von einem praktischen Erfolge begleitet sein, so muss der Lehrer schon auf den früheren Stufen sie stets im Auge haben. Er wird dann wissen, auf welche Momente er bei der ästhetischen Interpretation der Dichtungen die Aufmerksamkeit der Schüler zunächst zu lenken habe, und es wird sich für ihn aus diesem Ziel von selbst eine Scheidung des Wesentlichen von dem Unwesentlichen ergeben.

Damit ist ein fester, sozusagen archimedischer Punkt gewonnen. Wenn die erwähnten theoretischen Schriften von den Schülern nur annähernd aufgefasst werden sollen, so muss für die Voraussetzungen, auf denen sie beruhen, dem Schüler an den concreten Beispielen das Verständnis erschlossen sein. Es muss also beispielsweise schon bei der Besprechung der Emilia Galotti der Lehrer auf jene Erscheinungen aufmerksam gemacht haben, auf die er bei der Erklärung der hamburgischen Dramaturgie wird verweisen müssen.

Sollen aber die einzelnen Beobachtungen sich nicht verwischen, so müssen sie in eine geordnete Reihe gebracht und zu einem wohlgegliederten, übersichtlichen Ganzen vereinigt werden. Das setzt nun wieder eine Summe von positiven Erkenntnissen voraus, und das führt mich zu dem dritten Punkt meines heutigen

Digitized by Google

Vortrages, zu der praktischen Frage: Welches sind die wichtigsten Erkenntnisse, die mit Rücksicht auf die Zusammenfassung und mit Rücksicht auf die abschließende theoretische Schrift zum klaren Bewusstsein des Schülers gebracht werden müssen?

Ich beginne zunächst mit dem Drama. Denn einmal fällt nach den Instructionen der theoretische Abschluss dieser Dichtungsgattung am frühesten; dann sind die Bestimmungen der Instructionen hier präciser als bei den andern Gattungen (S. 97 f.), ferner geht hier Praxis und Theorie Hand in Hand, da Lessing zugleich Beispiel und Lehre ist, endlich ist hier die Technik am klarsten entwickelt, am leichtesten erkennbar und stützt sich auf allseitig anerkannte Autoritäten, und schließlich kann ich mich hier an ein berufenes Vorbild, auf das sich ja auch Kummer in der G. Z. vom Jahre 1883 beruft, an Laas, anlehnen, was für die Sicherheit der Forderungen von nicht geringem Vortheil ist, da Laas einen entschiedenen Einfluss auf die Instructionen ausgeübt hat. Laas Ansichten stimmen im Wesen mit den Instructionen so ziemlich überein. Er empfiehlt dasselbe Verfahren, er will ebenso, dass die Hauptlehren auf der obersten Stufe abgeschlossen und noch einmal übersichtlich zusammengefasst werden. Aber er spricht es klar aus: Diese Übersicht soll elementar und grundlegend sein; elementar und grundlegend zugleich ist aber nach Laas' Ansicht ein Auszug aus Aristoteles Poetik.

Ich stimme dem insofern bei, als Aristoteles, die Quelle, aus der Lessing geschöpft hat, zur Grundlage empfohlen wird, möchte aber keinen Auszug, sondern eine Auswahl jener Gesetze, deren principielle Giltigkeit zu allen Zeiten anerkannt wurde, und solcher, auf denen Lessings Theorie basiert. Ich möchte aber auch, da Aristoteles für alle Erscheinungen des modernen Dramas nicht ausreicht, diese Gesetze ergänzt wissen und würde meiner Überzeugung gemäß diese Ergänzungen vorzugsweise aus G. Freytags Technik d. Dr. schöpfen. Darnach scheinen mir folgende Momente im Drama eine Erklärung für die Schüler zu erheischen, wobei ich der Übersicht halber und vom Standpunkte der Zusammenfassung aus vom Allgemeinen zum Besonderen gehe, während im Unterricht selbst der umgekehrte Weg einzuhalten ist:

1. Der Begriff des Dramas im allgemeinen und daran anschließend der Unterschied zwischen der dramatischen und historischen Darstellung.*)

2. Der Begriff der dramatischen Handlung*) als einer innerlich verbundenen Reihe von Begebenheiten, und da dieselbe Charaktere von bestimmter Beschaffenheit voraussetzt,

3. Das Wesen des dramatischen Charakters überhaupt, sowie sein Verhältnis zu der Handlung.*)

*) Aristoteles, Lessing, Goethe und G. Freytag liefern für diese sowohl wie für die folgenden Punkte hinreichende Erklärungen. Eine Zusammenstellung der einschlägigen Stellen muss ich des Raummangels wegen hier unterlassen, werde sie jedoch gelegenheitlich nachtragen.

Außer diesen Begriffen, die das Drama im allgemeinen angehen, braucht der Schüler

4. Eine klare Vorstellung von dem Wesen der Tragödie. Hier ist die Definition des Aristoteles P. c. 6 mit Ausscheidung des minder Wesentlichen etwa in der Weise, wie sie Laas a. a. O. S. 326 f. empfiehlt, zu geben. Die eingehende Erläuterung knüpft sich an die Besprechung der Briefe an Nikolay und Mendelsohn (Instruction 98)*) und der betreffenden Partien in der hamburgischen Dramaturgie, die entschieden zu lesen sind. Bei der Erklärung der Katharsis ist die Ansicht Bernays (Goethes, Schillers) hervorzuheben.

5. Einer ausführlicheren Erörterung bedarf ferner der Begriff der tragischen Handlung. Hier wird zugleich nachgetragen, was bei der allgemeinen Charakteristik der dramatischen Handlung unberücksichtigt blieb, und zwar sind als „Bestandheiten" der tragischen Handlung hervorzuheben und zu erklären:

a) Die Einheit der Handlung, sofern sie durch einen inneren Zweck bedingt (Laas, 533) ist, neben der minder wesentlichen Einheit der Zeit (Arist. P. c. V 449^{b} 12 ff.) und des Ortes (Arist. P. c. XXIV 1459^{b} 17 ff.).

b) Die übersichtliche Größe, die von der Receptionsfähigkeit des Zuschauers abhängig ist. (Arist. Poet. c. VII, 1451^{a} bf. Freytag S. 304/5).

c) Die innere Wahrscheinlichkeit der Handlung.

Dazu kommt als speciell tragisches Charakteristicum:

d) Dass sie Furcht und Mitleid erregen soll, und zwar dadurch, dass ein Umschlag von Glück in Unglück erfolgt.

6. Die Composition der Tragödie, wie sie sich aus diesen Bedingungen ergibt, muss ebenfalls erläutert werden. Das Wesen derselben wird von Aristoteles dahin präcisiert, dass die Tragödie ein in sich geschlossenes organisches Ganze bilde, das Anfang, Mitte und Ende habe. (c. 7, 1450^{b} 24). Anfang ist das, was durch nichts anderes mit Nothwendigkeit bewirkt ist, aber etwas anderes nothwendig zur Folge hat, also der freie Entschluss des Helden, das Ende, was mit Nothwendigkeit aus dem früheren sich ergibt und keine weitere Verwicklung zur Folge haben kann (die Katastrophe), die Mitte aber alles, was auf Voraussetzungen beruht und Folgen nach sich zieht (der Verlauf). Damit wäre Freytags Theorie vom Spiel und Gegenspiel zu verbinden und im Anschluss an die Aristotelischen Begriffe von Schürzung (δέσις) und Lösung (λύσις) des Knotens, von Peripetie und Anagnorisis die Gliederung des Dramas nach Freytag zu erläutern. Freytags Theorie hat den Vorzug, dass sie auf analytischem Wege aus den classischen Dramen, in welche die Schullectüre den Schüler einzuführen hat, gewonnen sind.**) Dabei halte ich es für

*) Wiewohl dieselben die betreffenden Stücke der hamburgischen Dramaturgie nicht ersetzen können, da in ihnen die Theorie Lessings noch nicht geklärt erscheint.

**) Daher ist Freytags Theorie auch in einem neuen Werkchen (Unbescheid, Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre, Dresden 1886) der Analyse der Dramen Schillers zugrunde gelegt.

Digitized by Google

einen besonderen Vorzug, dass Freytag auch die Werke des Sophokles nach seinen Grundsätzen höchst glücklich analysiert,*) so dass der Philologe keineswegs mit dem Germanisten in Conflict gerathen muss.

7. Neben der Handlung müssen auch die Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die bei der ästhetischen Beurtheilung der tragischen Charaktere in Betracht kommen, und zwar schon deshalb, weil dieselben, speciell der erste, eine wichtige Rolle in der hamburgischen Dramaturgie spielen. Aristoteles stellt c. XV (1454ª 15) folgende Forderungen an einen tragischen Charakter:

a) er solle χρηστὸς.**) edel sein. Das Edle zeigt sich in der Willensrichtung, in dem Ziel, welches eines thatkräftigen Strebens würdig sein muss (also nicht in den Mitteln);

b) es soll der Charakter angemessen der Person (ἁρμόττων) sein, insofern z. B. ein König naturgemäß königlich, ein Weib weiblich handelt;

c) soll er allgemein menschlich (ὅμοιος) sein, weil hierauf die Fähigkeit, Mitleid und Furcht zu erregen, beruht;

d) eine vierte Eigenschaft des Charakters ist die Consequenz (ὁμαλός), so dass der Charakter, selbst wenn Charakterlosigkeit und Inconsequenz sein Grundzug ist, sich selbst im ganzen Stücke gleich bleiben muss.***)

Da während der Besprechung eines Dramas auf die Hauptcharaktere immer Gewicht gelegt werden muss, diese Momente aber nur dann klar hervortreten werden, wenn der Schüler es versteht, die hervorstechendsten Züge aus den einzelnen Äußerungen und der Handlungsweise des Helden in einem concreten Fall zu abstrahieren, so wird hier eine Ergänzung der Aristotelischen Lehre nöthig sein, die wieder aus Freytag genommen werden kann. Die Art, wie Sophokles seine Charaktere aus zwei Elementen, einem strengen Grundzug und einer contrastierenden, milderen Eigenschaft bildet (S. 142 ff.), kann als Muster dienen, und sie ermöglicht das Verständnis der complicierteren Charaktere unserer modernen Dichter, die Freytag (S. 211—257) ausführlicher bespricht.

8. Daran reiht sich der Begriff der „tragischen Schuld", wie man des Aristoteles ἁμαρτία übersetzt hat: diese beruht aber nicht in einer strafwürdigen That, sondern in einem verhängnisvollen Zug des Charakters.†)

Erst diese Auffassung machte die ἁμαρτία in Stücken wie Antigone, Maria Stuart, Tasso, Egmont etc. verständlich.

---

*) Dem Philologen, dessen eigentliche Aufgabe es ja ist, den Geist und die Kunst des classischen Alterthums dem Zögling zu erschließen, wird Freytags Technik in dieser Hinsicht vorzügliche Dienste leisten.

**) Lessing übersetzt χρηστὸς sittlich gut, Susemihl edel, Überweg tüchtig, Vahlen in s. Vorträgen sittlich gut, sittlich tüchtig.

***) Damit berührt sich die Forderung, die G. Freytag in den „kleinen Regeln" aufstellt, wenn er sagt: Die Charaktere müssen dramatische Einheiten sein.

†) S. meine Abh. Die tragischen Affecte Mitleid und Furcht nach Aristoteles, Wien 1885, S. 25; vgl. hiezu P. Manns, „die Lehre des Aristoteles von der tragischen Katharsis und Hamartia" Karlsruhe und Leipzig 1883, insb. S. 66 und 72.

Digitized by Google

9. Ein weiterer wesentlicher Punkt wäre die Hervorhebung der Mittel, durch die der tragische Dichter wirkt. Ich kann hier nur die allgemeinsten aufzählen, da nicht alle in allen Tragödien in Anwendung kommen, in dieser Hinsicht die Auswahl also wesentlich von den gelesenen Dramen abhängig ist. Als wichtige Mittel wären unter andern zu beachten: der absichtliche Parallelismus sowie der Contrast einzelner Charaktere (ersteres z. B. Eleonore Sanvitale und Antonio, letzteres in Tell und Stauffacher*), Egmont und Oranien, Antigone und Ismene, Brutus und Antonius etc.) ferner die oben erwähnte Wirkung durch Reflexe**), besonders wo der unmittelbare Anblick (z. B. Marias Hinrichtung) peinlich wäre, die sogenannten Abgänge, die Mittel der Erkennung (Iphigenie), das Bühnenbild***), endlich die Goethe'schen „Motive" u. dgl.

Die Komödie kann kürzer behandelt werden, da sich hier die Theorie nur auf ein Exempel stützen kann, auf Minna von Barnhelm, und dieses Stück schon nahe an der Grenze des Schauspiels liegt. Es genügt hier der Begriff der Komödie, wobei auch ihre Abarten erwähnt werden; die Definition kann sich im Wesen an Aristoteles anlehnen (Arist. Poet. V. Cap. 1449 ª 30 ff.)†), die in Lessings Bemerkung H. D. St. 29. Anf. „die Komödie will durch Lachen bessern" eine Beleuchtung im ethischen Sinne (analog der Katharsis der Tragödie) erfährt Das Wesen der komischen Handlung (Episoden), der Charaktere sowie Mittel der Komödie (Namengebung, Situationen, Intriguen etc.) können nur so weit berücksichtigt werden, als Lessings Muster und Theorie dazu Gelegenheit gibt.

Das Schauspiel bedarf als Abart der Tragödie keine besondere Charakterisierung; die Definition genügt (Nathan, Iphigenie).

Ich habe in dieser Skizze nur das Wesentlichste dessen, was zum Verständnisse der Dichtungsform sowie der theoretischen Schriften Lessings und Schillers unbedingt nothwendig ist, hervorgehoben. Freilich wird man diesen Lehrstoff nicht in der VI. Classe vollständig dem Schüler verständlich machen können, da sich ja dessen ganze Erfahrung vorläufig auf ein in der Schule und ein privatim gelesenes Stück beschränkt. Und diese beiden sind noch dazu von verschiedenem Charakter. Darum stimme ich vollkommen Kummer bei und halte es für dringend geboten, dass die Lectüre der schwierigeren Partien aus der H. D. in die achte Classe verlegt werde. Denn es ist in der That durchaus inconsequent, wenn die Instructionen bei allen anderen Dichtungsformen eine zusammenfassende Charakteristik erst nach vollständiger Absolvierung der betreffenden Lectüre verlangen, bei der

*) Laas S. 261.

**) Freytag a. a. O. S. 65 und ff.

***) Ib. S. 269.

†) Ausführlicher in den Excerpt. ex Arist. l. ap. Anonymum περὶ κωμῳδίας (cod. Coislinianus 120). Vgl. den Anhang II. K. in den Ausgaben von Vahlen, Christ, Susemihl u. a.

compliciertesten Form, dem Drama, aber einen theoretischen Abschluss vor der Lectüre der großen Muster Goethes, Schillers, Shakespeares und des Sophokles für angezeigt halten. In diesem Punkt ist, wie gesagt, ein halbwegs günstiger Erfolg ohne die vorgeschlagene Verlegung der Lectüre nicht zu erreichen.*)

Bezüglich der Charakteristik epischer Dichtung sieht sich der Lehrer des Deutschen einer weit größeren Schwierigkeit gegenüber. Denn von den großen Dichtungen, die der ganzen Gattung das Gepräge geben, von den Epen, hat der Schüler eigentlich nur ein einziges, Goethes Hermann und Dorothea, ganz gelesen. Von den mittelhochdeutschen Volksepen kennt er nur die kurzen Auszüge, an denen er wahrlich ein episches „Stilverständnis" sich nicht bilden konnte; Klopstocks Messias ist in 2—3 Gesängen ausführlicher besprochen worden, überdies in vieler Hinsicht eher ein störendes Glied in der Kette; von Wielands Oberon hat er nur wenig gründlich kennen gelernt; das Thierepos ist mehrere Jahre früher im Auszug gelesen worden: so bildet die ganze Basis für diesen Theil der Poetik Goethes idyllisches Epos. Freilich kommt hier dem Lehrer des Deutschen die Lectüre Homers und Virgils zu Hilfe;**) denn wenn auch der erstere im Griechischen nicht ganz gelesen werden konnte — seinen Voss hat jeder Schüler lieb gewonnen und aus ihm sich das Fehlende ergänzt.

Trotzdem also der Reichthum an concreten Anschauungen hier nicht so groß ist, als auf dem Gebiete des Dramas; trotzdem die theoretischen Schriften, an welche sich der Abschluss anlehnt, die Materie nicht so erschöpfen, wie beim Drama Lessings hamburgische Dramaturgie: so werden sich doch wenigstens einige fundamentale Begriffe aus dem Gelesenen ableiten lassen, so zunächst das Wesen der epischen Handlung und ihre Verschiedenheit von der dramatischen Handlung, das Gesetz der Stetigkeit und des ruhigen Flusses, die losere Verknüpfung der Begebenheiten***), ihr größerer Umfang, die Darstellung gleichzeitiger Handlungen im Nacheinander, größere Freiheit in der Darstellung des Unwahrscheinlichen (Arist. Poet. C. XXIV), das Eingreifen äußerer Einflüsse in das Getriebe der Handlung — (der Pfarrer und der Apotheker in H. und D.) und die Göttermaschinerie, das Hervortreten des Weltbildes im heroischen Epos†), indem sich die große Begebenheit aus vielen Strebungen nicht eines, wie im Drama, sondern — mehrerer, die ihre besondere Wege gehen, zusammenflicht, das Zurücktreten des Dichters und der Mangel an

*) Stimmen über den österreichischen Gymnasial-Lehrplan vom 26. Mai 1884, S. 140; vgl. Z. f. ö. Gym. 1883, S. 554 ff.

**) Vorausgesetzt, dass der Philologe es nicht verabsäumt hat, die Kunstform dieser Dichtungen neben den grammatischen und lexikalischen Eigenthümlichkeiten zu beleuchten.

***) Arist XXVI. Cap. 1462 b 4; Lotze Grundzüge der Asth. S. 71.

†) Carrière, die Poesie, S. 197 ff.

Digitized by Google

Reflexionen (vgl. Schiller, naive und sent. Dichtung) und endlich der Charakter des Vergangenen, auf den Goethe das Schwergewicht legt.*) Charakteristisch ist für die epische Composition, dass der Epiker uns *in medias res* führt ohne ausführliche Exposition, indem er einen prägnanten Moment als Ausgangspunkt wählt, ferner das Einflechten von Episoden, und dass der schwach herausgetriebene Höhepunkt der Handlung gegen das Ende gerückt ist.

Die Katastrophe, beziehungsweise der versöhnende Schluss ist lange zuvor vorbereitet (Goethe a. a. O.), ihr Eintritt wirkt daher im ersten Falle nie so tragisch wie in der Tragödie. Da in der Regel mehrere parallele Handlungen nebeneinander herlaufen mit verschiedenen Interessen, so ist eine doppelte Möglichkeit vorhanden: alle schreiten in einem Flusse gleichmäßig vor, dann ist die Handlung eine einfache, wie in der Ilias, oder die Fäden kreuzen und unterbrechen sich gegenseitig, wie in der Odyssee; dann ist die Handlung eine verwickelte.**)

An die Composition schließt sich die Betrachtung der epischen Charaktere, die von den dramatischen ebenso sehr verschieden sind. — Goethe fordert a. a. O. 1. einen Culturzustand, in welchem der Held nicht moralisch, politisch, mechanisch, sondern persönlich wirkt, und hebt 2. als wesentlich hervor: „*das epische Gedicht stellt den außer sich wirkenden Menschen dar, Schlachten, Reisen, jede Art von Unternehmung, die eine gewisse sinnliche Breite fordert; die Tragödie den nach innen geführten Menschen*". Daher zeichnet der Epiker den Charakter seines Helden vielseitiger als der Dramatiker, freilich mehr in die Breite als in die Tiefe***); Carrière weist dies u. a. an Odysseus nach (S. 205 f.). — Daher bestimmt der epische Held nicht ausschließlich durch sein mit leidenschaftlicher Consequenz verfolgtes Wollen den Gang der Handlung, wie der dramatische Held, vielmehr ist er eins mit seinem Schicksal. In den Volksepen ist er zugleich Repräsentant und Vorkämpfer seines Volkes, und selbst in Goethes Hermann ist dieser Zug zu finden. Darum ist auch Tell ein epischer Held.

Als ein weiterer Punkt der Beobachtung und Zusammenfassung sind die Mittel der epischen Darstellung zu empfehlen. Alle dienen entweder dazu, einen möglichst breiten und ruhigen Fluss zu ermöglichen oder den Einblick in die Verhältnisse zu ermöglichen oder die plastische Anschaulichkeit zu erhöhen.

Zu der ersten Kategorie gehören die fünf von Goethe hervorgehobenen Motive, zu der zweiten das breite Ausmalen der Situationen und die Episoden, zu der dritten die Kleinmalerei, die Gleichnisse, die Epitheta (vgl. Laokoon) u. dgl. — Ein wichtiges Mittel, das auch zur ersten Kategorie

*) Goethe-Schiller Briefw. Br. 397.

**) Vgl. Carrière a. a. O. S. 204. Gottschall, Poetik II., S. 93.

***) Lotze a. a. O. S. 65.

Digitized by Google

zu zählen wäre, ist das geschickte Abbrechen und Wiederaufnehmen der Fäden*), indem durch diese Hemmung der Leser zugleich gefesselt wird.

In derselben Weise wäre die Composition der Handlung, die Charaktere der Personen und die Mittel der Darstellung an den kleineren epischen Dichtungen, die noch in der V. Classe charakterisiert werden müssen, hervorzuheben. Es dürfte sich auf diesem Wege ein klareres Verständnis der Romanze, der Ballade, des Märchens und der Legende, des Thierepos und der poetischen Erzählung erzielen lassen, als dies durch die landläufigen kurzen Definitionen möglich ist. — Freilich ein Übelstand müsste zuvor beseitigt sein, ein Übelstand, der eine klare, allgemein giltige Charakteristik einzelner dieser Dichtungsformen geradezu unmöglich macht: man müsste zuvor darüber einig sein, welche Art von Dichtungen zu den Balladen, welche zu den Romanzen und welche zur poetischen Erzählung zu rechnen seien. Dass es über die Grenzen zwischen diesen Gattungen sehr beträchtliche Meinungsverschiedenheiten gibt, ist bekannt.

Die größte Schwierigkeit ergibt sich für die Charakteristik der lyrischen Dichtungen. Die unterscheidenden Merkmale, welche die Handbücher der Poetik angeben, nützen dem Lehrer bei der Interpretation nur wenig, ja in vielen Fällen werden sie eher hemmen als fördern. Wie sollte und könnte er auch dem Schüler die „Lyrik des Aufschwunges zum Gegenstand", die des „reinen Aufgehens desselben im Subject" und „die der beginnenden Ablösung" nach Vischer erläutern! Eben so schwer würde es dem Lehrer fallen, seinen Schülern im Liede immer ausschließlich das Element der bloßen Empfindung, in der Ode das der Begeisterung, in der Elegie das der Betrachtung als das Charakteristikon der Gattung aufzuweisen, wie er es nach Gottschalls Theorie thun müsste. Auch gegen die Eintheilung Wackernagels, der drei Stufen der Lyrik: a) die epische Lyrik (Lyrik der Einbildungskraft); b) die didaktische Lyrik (Lyrik des Verstandes); c) und die lyrische Lyrik (Lyrik des Gefühls) unterscheidet, kann man gewichtige Einwendungen erheben.**) Am leichtesten lässt sich noch Carrières Unterscheidung einer Lyrik des Gefühls, der Anschauung und des Gedankens praktisch verwerten. Indessen hätte der Schüler auch damit nicht viel gewonnen; die Hauptsache ist und bleibt es doch, dass er das, was den Dichter bewegte, rein nachempfinde, und dazu gelangt er nur, wenn er gleichsam — wie es G. Freytag beim Drama hervorhebt — dem Dichter nachschafft***), nachdichtet. Diesen Process stört ein unnützes Erklären, ein ästhetisierendes Bewundern der Schönheit des Gedichtes, da es den

*) Carrière 204, Gottschall II. 93; s. o.

**) Wie weit man mit W. Hahns (deutsche Poetik 1879) Eintheilung der lyrischen Poesie in „sangartige", „gedankenschwere" und „formglänzende" kommen würde?? Wo ist da ein Eintheilungsgrund? Müssen alle sangartigen Gedichte gedankenleicht sein? Ist die Hymne Platens nicht formglänzend? etc. etc.

***) Freytag, S. 24 ff.

Digitized by Google

Geist des Zöglings von der Dichtung ablenkt und die tiefe, reine Nachempfindung stört. Darum die Stimmen, welche bei Gedichten wie Uhlands „Schäfers Sonntagslied", Goethes „Wanderers Nachtlied" und „Ein Gleiches" eine Erklärung für überflüssig, ja für schädlich halten.*)

Freilich sind Exclamationen, wie sie Nadler**) an einzelne Momente des erstgenannten Gedichtes knüpft, höchst störend, aber darum ist eine Einführung in die richtige Auffassung des Gedichtes nicht überflüssig. Nicht etwa deshalb, weil die Notatenhefte doch einige Bemerkungen „zur Festigung des Stilverständnisses" erfordern, sondern deshalb, weil viele Schüler nur oberflächlich über die schönen Worte hingleiten, ohne von dem Geist des Liedes auch „nur einen Hauch" zu verspüren. Darum muss der Lehrer, soweit es in seinen Kräften steht, die Wirkung des Gedichtes dadurch verstärken, dass er die Empfänglichkeit des Schülers steigert; dies kann er, indem er zunächst die Situation klar macht, aus welcher heraus das Gedicht entstanden ist, den äußeren Anlass, welcher im ganzen der Exposition des Dramas entspricht. Nur wenn sich die Phantasie des Schülers in eine ähnliche Lage zu versetzen vermag, wird er dem Dichter folgen können.***) Die Vorstellung des *„Über allen Wipfeln ist Ruh"* muss ihm vollständig lebendig sein. — Mit dem äußeren Anlass ist es aber noch nicht gethan, er muss auch empfinden, wie der Dichter denselben subjectiv aufgefasst hat. Derselbe äußere Anlass, z. B. das Erwachen des Frühlings, kann ja verschiedene Ideen-Associationen erregen, wie dies aus einem Vergleich der verschiedenen Frühlingslieder hervorgeht. Immer sind es vereinzelnte, vielleicht nur eine Seite des äußeren Vorganges, die das Gemüth des Dichters ergreift, die seine Phantasie in ein stark subjectives Licht rückt. Nicht wie der äußere Vorgang ist, sondern wie er dem Dichter erscheint, wie er sich in seiner Seele spiegelt, ist wesentlich für das Gefühl, das er erregt. Darum liegt in dieser subjectiven Auffassung des objectiven Anlasses erst das „erregende Moment", aus dem das Gefühl entspringt. Dieses bildet das dritte Moment, das einer Erklärung insoferne bedarf, als es an sich nicht darstellbar ist, sondern nur aus mannigfachen Reflexen†) ersichtlich ist, worüber Vischer in seiner Ästhetik ausführlicher handelt. Als viertes Moment ist das Ausklingen des Gefühles, der Übergang der Seelenbewegung in den Zustand einer relativen Ruhe, sei nun diese durch eine wehmüthige, beseligende, bessere oder erhebende Be-

*) Kern, z. Methode d. d. U. S. 42; Kummer stimmt ihm bei.

**) Erläuterung und Würdigung deutscher Dichtungen S. 281.

***) Das Verhältnis Goethes zur Frau von Stein in „Wanderers Nachtlied" soll deshalb nicht erwähnt werden (Kern a. a. O.), weil sich der Schüler nicht in dasselbe hineinversetzen kann; es ist auch nicht der äußere Anlass, sondern der Anblick des „nachtdunklen, ruhseligen" Waldes.

†) Darum sind in dieser Hinsicht die Mittel der Darstellung von größter Wichtigkeit, insbesondere die leiblichen Reflexe des Seelenzustandes (Vischer 1327, vgl. Gretchens *„mein Herz ist schwer . . mein armer Kopf ist mir verrückt* etc.), durch welche die unsagbare innere Bewegung indirect dargestellt wird.

Digitized by Google

trachtung, oder durch eine Action des Willens, einen Wunsch, eine Bitte, einen Entschluss u. dgl. gegeben.

Was ich hier in aller Kürze erwähnt, will ich an einem der vielen Beispiele, aus denen ich die angeführten Gesichtspunkte abstrahiert habe, erläutern, an Geibels **Morgenwanderung**. Das Gedicht lautet:

Wer recht in Freuden wandern will,
Der geh' der Sonn' entgegen;
Da ist der Wald so kirchenstill,
Kein Lüftchen mag sich regen;
Noch sind nicht die Lerchen wach,
Nur im hohen Gras der Bach
Singt leise den Morgensegen.

Die ganze Welt ist wie ein Buch,
Darin uns aufgeschrieben
In bunten Zeilen manch ein Spruch,
Wie Gott uns treu geblieben;
Wald und Blumen nah und fern
Und der helle Morgenstern
Sind Zeugen von seinem Lieben.

Da zieht die Andacht wie ein Hauch
Durch alle Sinnen leise,
Da pocht ans Herz die Liebe auch
In ihrer stillen Weise,
Pocht und pocht, bis sich's erschließt
Und die Lippe überfließt
Von lautem, jubelndem Preise.

Und plötzlich lässt die Nachtigall
Im Busch ihr Lied erklingen,
In Berg und Thal erwacht der Schall
Und will sich aufwärts schwingen,
Und der Morgenröthe Schein
Stimmt in lichter Glut mit ein:
Lasst uns dem Herrn lobsingen!

A. (1. Strophe): Schilderung der Natur vor Sonnenaufgang. (Naturbild, 1. Moment.)

B. (2. Strophe): Die ganze Welt ist wie ein Buch, in dem Gottes Liebe aufgeschrieben ist (Ideen-Association, 2. Moment.)

C. (3. Strophe): Die Andacht zieht „wie ein Hauch" durch alle Sinnen, ans Herz pocht die Liebe, bis es sich erschließt und die Lippe von jubelndem Preise überfließt. (Gefühl, 3. Moment.)

D. (4. Strophe): Allgemeines Loblied auf Gott (Nachtigall, Morgenröthe) und Aufforderung: „Lasst uns dem Herrn lobsingen!" (4. Moment.)

Es kommen demnach beim Lied, sofern es Ausdruck eines Gefühls ist, im allgemeinen folgende vier Momente in Betracht: 1. der äußere Anlass; 2. die subjective Färbung, die derselbe durch eine eigenartige Ideenassociation erhält; 3. das Ge-

Digitized by Google

fühl, das daraus entspringt, und 4. das Ausklingen des Gefühls.

Freilich braucht ein Gedicht nicht alle vier Momente ausdrücklich hervorzuheben. In den meisten Fällen fehlt ein oder auch mehrere Glieder dieser Kette, oft genügt eine leise Andeutung, manchmal ist die Reihenfolge verkehrt etc. Ein Beispiel hiefür wäre das zweizeilige Gedichtchen von Uhland „Frühlingstrost": *Was zagst du, Herz, in solchen Tagen, Wo selbst die Dorne Rosen tragen?*" Hier weckt der äußere Anlass, die rosentragenden Dorne, eine Ideenassociation, die nicht ausgesprochen wird, nämlich dass auch sein Leid sich zum Bessern wenden wird; daran knüpft sich das Gefühl der Hoffnungsfreude, welche durch eine Aufforderung das bangbewegte Herz zur Ruhe bringt. Dieselbe Ideenassociation, dasselbe hoffnungsfreudige Gefühl, dieselbe Aufforderung finden wir in desselben Dichters Lied: „Frühlingsglaube".*)

Von großer Bedeutung ist insbesondere das zweite Moment, die poetische Ideenassociation, von welcher Fechner in dem mehrfach citierten Werke den ästhetischen Genuss in erster Linie abhängig macht. Auf ihr beruht die im modernen Liede so häufige Natursymbolik, die von dem Bilde in der Allegorie wesentlich verschieden ist. Wir sehen sie in Desdemonas Lied: „Das verlassene Mädchen sagt uns nicht, wie sie unter der Weide sitzt und ihr die grauen hingegossenen Blätter zum Bilde ihres Zustandes werden, der sich ganz in Thränen hingießen möchte: sie vergleicht nicht, es schwebt ihr nur so vor, aber sie muss immer darauf zurückkommen." So werden die mannigfachsten Gegenstände in ihrem Sein und Werden Symbole des Gefühls: die Haide, die Blume, der murmelnde Bach, der Wolkenhimmel und der bewegte Strauch (Lenau Himmelstrauer), und wie mächtig wirkt auf den Leser dieses „symbolische Hineinfühlen in die Natur oder das Herausfühlen aus ihr." **)

Eine mächtige Rolle spielt die Ideenassociation auch im Stimmungsbild, das sich vielfach mit der vorerwähnten Gattung von Liedern berührt. Ich will als Beispiel nur auf Eichendorffs „zerbrochenes Ringlein" (*In einem kühlen Grunde . . .*) verweisen.

Doch gibt es viele Lieder, in welchen man mit den vier Momenten nicht auslangt, wo man eine andere Erklärung suchen muss. Das sind zunächst die Lieder, welche für eine Gruppe von Menschen bestimmt sind, also Wander-, Jäger-, Studenten-, Soldatenlieder etc. Hier ist das Primäre die Stimmung, die nach einem äußern Ausdruck sucht; ***) diese

*) Es ist selbstverständlich, dass der Lehrer, wenn er auch bei der Erklärung diese vier Momente im Auge behalten wird, doch nicht etwa so weit gehen darf, dass er jedes Gedichtchen darnach in vier Theile seciere. Das wäre ebenso verkehrt, als wenn man bei der Erklärung eines Dramas ein trockenes Scenenschema aufstellte, wie es Geerling, bezüglich Schillers Maria Stuart, thut.

**) Vischer, Ästh. V 1328.

***) Lotze Grdz. der Ästh. §. 75.

Digitized by Google

lenkt von selbst die Seele in gewisse Vorstellungskreise, welche ihr homogen sind. So ergeht sich in Schillers „Reiterlied" die Phantasie der Soldaten in den Glanzseiten des Soldatenlebens, wobei wiederum die Vorstellungen auf die Stimmung zurückwirken und dieselbe steigern. Wieder anderen Charakter haben jene Lieder, die einen Seelenprocess im Bilde eines äußeren Vorganges darstellen, und in diesem allegorisch das zur Erscheinung bringen, was direct sich nicht leicht sagen ließe. Ein Beispiel ist Goethes „Gefunden" oder „das Haideröslein." Auch hier haben wir eine Ideenassociation auf Grund einer Analogie, aber in umgekehrter Weise. Wieder andere Lieder haben eine epische Einkleidung, wie Goethes „Lust und Qual". Verwandt mit diesen ist das von Vischer so genannte Anschauungsbild (z. B. Schäfers Klagelied von Goethe), das auf der Identificierung des dichterischen Ich mit einem fremden beruht.

Doch ist die Mannigfaltigkeit so groß, dass sie sich in dem knappen Rahmen eines Vortrages nicht erschöpfen lässt. Es handelt sich in der Schule aber nur darum, auf dem angedeuteten Wege Gruppen analoger Lieder zu erlangen, wobei man der Reichhaltigkeit der lyrischen Mittel die größte Aufmerksamkeit schenken muss. Hat man solche Gruppen gleichartiger Dichtungen, dann wird auch der Schüler die lyrische Form, in der sich das Gefühl ausprägt, verstehen, und es wird ihm ein kleines Lied als Kunstwerk erscheinen können.

Weniger schwierig wird sich die Erklärung der Formen der Gedankenlyrik gestalten. Hier handelt es sich um die Idee und um die Einkleidung, in welcher dieselbe in die Erscheinung tritt. Der Reichthum der Formen, die metrischen und rhythmischen Eigenthümlichkeiten, die oft überraschenden Wendungen und Gedankensprünge bieten ein weites Feld für die Erklärung. Gerade hier ist der Schüler mehr als irgendwo auf die Führung des Lehrers angewiesen, da er von selbst sich nicht leicht zurechtfindet, weshalb ich auch nicht viel von einer Privatlectüre von Klopstocks Oden in Sexta halte. Zu beachten ist besonders hier die subjective Seite des Stils; denn es macht einen großen Unterschied, ob der Dichter seine Idee in ein einziges großes Bild einschließt, wie es Goethe liebt (z. B. in dem Gedichte „Gesang der Geister über dem Wasser"), so dass das Bild die Einheit des Mannigfaltigen bildet, oder ob die Einheit in dem fortschreitenden Gedankenconnex liegt, und der Dichter das Bild und den Tropus nur als decoratives Element zur Ausschmückung der Einzelnheiten verwendet, wie dies Schiller thut. Im letztern Falle kommt es auch auf die Rolle an, die das Symbolische (die Metonymie) in der Darstellung spielt. Darin sind besonders die antiken Dichter stark, während der moderne das Bild im eigentlichen Sinne vorzieht.

Ich muss abbrechen, um nicht zu lang zu werden. Was ich zeigen wollte, ist, dass der Lehrstoff der Poetik, wie ihn das Gymnasium bewältigen muss, weitaus reich-

Digitized by Google

haltiger ist, als es den Anschein hat, dass er weit über eine trockene Differenzierung der Gattungen hinausreicht, und dass die Instructionen diesem Umstande hätten Rechnung tragen sollen. Das Wenigste, was man zu erwarten berechtigt war, wäre die genaue Präcisierung des Lehrgangs und des Lehrzieles gewesen, wie dies bei der deutschen Grammatik geschah. Ja, es war hier beiweitem nöthiger, da die Ansichten in der Poetik weit mehr differieren, als irgendwo, da der Unterricht kein zusammenhängender, systematischer sein kann, und da endlich auch darin eine verschiedene Anschauung möglich ist, wie tief man sich auf die Gesetze der Poetik einlassen dürfe. Dass eine derartige Präcision der Aufgabe, die der Lehrer in diesem Zweige des Unterrichtes zu lösen hat, nicht in der Instruction vorhanden ist, ist darum lebhaft zu bedauern.

Übrigens ist damit, dass man aus Scheu vor einer systematischen Poetik einen zielbewussten Unterricht in der Poetik scheinbar ablehnte, die Nothwendigkeit der Sache nicht beseitigt worden. Diese ist eben stärker als alle Instructionen, und darum wird die Poetik trotz der officiellen Verleugnung ihr Recht behaupten, so lange man Classiker liest und ihren Geist den Schülern zu erschließen sucht.

Über Professor O. Lorenz' Eintheilungsprincip geschichtlicher Perioden.

Referat und Erörterung von Prof. **Dr. K. Rieger**.

Im Schoße des Vereines wurde die Frage angeregt: „Sind die von Lorenz vorgetragenen Ideen über ein natürliches System geschichtlicher Perioden für die Mittelschule zu verwerten?" Mir wurde der ehrenvolle Auftrag zutheil, die Discussion über dieses didaktische Problem anzuregen. Ich trete vor die verehrte Versammlung mit begreiflichem Zagen: denn der Versuch, eine vorläufige Antwort auf die gestellte Anfrage zu geben, stößt vor allem auf das gerechtfertigte Bedenken, dass hier schon über eine methodische Auffassung der Geschichte entschieden werden soll, zu der bisher die wissenschaftliche Welt noch nicht Stellung genommen hat. Anderseits aber verhehle ich mir nicht, dass der didaktische Wert einer Methode nicht immer von der Bestimmung der Gelehrtenwelt abhängt, weil die Schule ein praktisches, die Wissenschaft ein theoretisches Interesse vertritt. Daher, glaube ich, darf sich die Lehrerwelt über den praktischen Wert einer Theorie schon aussprechen, ehe sie vor dem Forum exacter Wissenschaftlichkeit ihre Approbation erhalten hat.

Lorenz untersucht vorerst die Gründe, welche zu einer Periodisierung der Geschichte geführt haben, wie die bestehende Eintheilung der Geschichte entstanden ist, welche Berechtigung sie hat und

Digitized by Google

welche Bedeutung sie haben darf. Thatsächlich hat die seit uralter Zeit geahnte Einsicht, dass die einzelnen Völker auf einander einwirken und mit einander eine lebendige Gesammtheit ausmachen, zur Annahme eines erkennbaren Systems von Entwicklungen geführt. Der älteste Versuch, den Zusammenhang der geschichtlichen Thatsachen zu erfassen, liegt in den aus prophetischen Sprüchen abgeleiteten Vorstellungen von den vier Weltmonarchien. Die Eintheilung der Menschheitsgeschichte in die assyrisch-babylonische, persische, graeco-makedonische und römisch-christliche Weltmonarchie wurzelt in der Überzeugung von der Erziehung des Menschengeschlechtes nach einem weisen Plane der Gottheit. Die Entwicklung der Menschheit konnte nach dieser Auffassung nur mit dem endlichen Siege des Christenthums auf der ganzen Welt abschließen. Die erste Periodisierung der Geschichte beruhte auf einer religiösen, in das Wesen des Gegenstandes eindringenden Beobachtung, hatte für diese bedingte Auffassungsweise geschichtlichen Lebens ihre volle Berechtigung und war mehr als ein bloßes Eintheilungsprincip: man wollte auf diese Weise das Wesen und die Natur der geschichtlichen Dinge recht deutlich erkennen. Die Lehre von den Weltmonarchien wurde im 18. Jahrhundert durch den Fortgang des allgemeinen Lebens gesprengt. Die Idee der Weltmacht konnte nur solange auf Anerkennung rechnen, als die zusammenwirkenden Völkerkreise mit der Herrschaft eines bestimmten Volkes zusammenfiel; mit der fortschreitenden Weltkenntnis musste das alte System überwunden werden. Eigentlich hat schon Macchiavelli die Unzulänglichkeit des Systems der Weltmonarchie erkannt, als er auf die Veränderung der römischen Monarchie durch die sogenannte Völkerwanderung hinwies, welche nicht bloß auf politische und religiöse, sondern vor allem auf natürliche und nationale Gründe zurückzuführen sei. Er hat in die geschichtliche Beobachtung zuerst ein naturwissenschaftliches Princip aufgenommen, wodurch alle historische Eintheilung auf eine neue Grundlage gestellt werden musste.

Als man die Idee der Weltmonarchien verließ, war man bemüht, durch Entdeckung neuer begrifflicher Bestimmungen sowohl die Zeiten von einander sachlich zu unterscheiden, als auch die ganze Masse des historischen Stoffes zu bequemer Handhabung in bestimmte Theile zu zerlegen. Zunächst fassten die suchenden Gelehrten den Gegensatz zwischen Alterthum und Neuzeit und construierten einen dazwischenliegenden Zeitraum von bald kürzerer, bald längerer Dauer, den sie Mittelalter nannten. Abgesehen von dem haltlosen Ursprung des aus der Bildersprache entnommenen Ausdruckes Mittelalter verführt die Dreitheilung der Geschichte in Alterthum, Mittelalter und Neuzeit leicht zu der Vorstellung, dass Momente in der Geschichte gewesen seien, wo die Wirksamkeit jener Ideen aufgehört habe, welche einen früheren Zeitraum beherrschten. Am deutlichsten zeigt sich der Schaden, welchen die mit solchen Anschauungen verbundenen geschicht-

Digitized by Google

lichen Schlagworte, wie die Phrase von dem Untergange des römischen Reiches, in der geschichtlichen Auffassung angerichtet haben, darin, dass man das Schicksal des völlig nichtigen Kaisers Romulus Augustulus zur Epoche ausgewählt hat, welche zweitausendjährige Geschichtsperioden von einander scheidet. Die nähere Betrachtung dieser willkürlichen Grenze der alten Geschichte ergibt die größten Schwierigkeiten und zwar umsomehr als nicht einmal sicher steht, dass mit der Absetzung des Romulus Augustulus das weströmische Reich erloschen sei. Nicht minder willkürlich ist das Jahr 1492, die Entdeckung Amerikas, für den Endzeitpunkt des Mittelalters gewählt. Die künstliche Herstellung dieser Perioden beweist hinlänglich, dass sie nur in dem Sinne einer gewissen äußerlichen Zusammenfassung von Jahrhunderten zu gebrauchen sind und dass ihnen nur irrthümlich eine sachliche Bedeutung beigelegt wird. Ranke hat daher in seiner Weltgeschichte die übliche Eintheilung stillschweigend fallen gelassen.

Wenn der bisher übliche Periodenbau geschichtlicher Darstellungen nicht genügt und durch Rankes Autorität für die Zukunft endgiltig seinen Einfluss verloren hat, so ergibt sich nach Lorenz daraus die für den Historiker nothwendige Aufgabe, eine Gliederung der geschichtlichen Dinge aus dem Wesen und der Natur derselben zu versuchen. Die Geschichtswissenschaft sucht nach Perioden und wird sie auch finden. Es fehlt bereits nicht an gewaltigen und bedeutenden Unternehmungen und Anläufen zur Förderung des schwierigen Problems. Insbesondere haben Scherer und Riehl durch objective Beobachtungen der Vorgänge auf dem Gebiete des Geisteslebens Gesetze aufgefunden, welche eine natürliche Periodisierung der von ihnen vertretenen Disciplinen zulassen. Eine solche Periodisierung dient nicht dazu, den ganzen Stoff der überlieferten Thatsachen in Abschnitte zu theilen, um die Dinge sicherer und leichter zu erfassen, sie hat den Zweck, die Natur der Dinge selbst zum Ausdruck zu bringen. Ein solches aus den Dingen selbst herausfließendes periodisches Gesetz wird am sichersten mit Hilfe der heutigen Methode der Geschichtswissenschaft erkannt; d. h. es wird durch die fortdauernde Aufmerksamkeit auf die Gründe der menschlichen Handlungen gefunden. Auf diesem Wege gelangt der Historiker zur Erkenntnis der Ideen, von welchen die handelnden Menschen beseelt und getrieben werden und bleibt sicherlich auf dem festen Boden des geschichtlichen Lebens, wenn er sich bescheidet, nur die gesetzliche Entwicklung der geschichtlichen Dinge erkennen zu wollen.

Zur Erforschung der Ideen und ihrer Wirksamkeit ist die Geschichte auf die Beobachtung der Menschen und ihrer Handlungen in erster Linie angewiesen. Historisches Object ist der Mensch in Beziehung zu anderen gleichzeitigen und solchen Menschen, die vor und nach ihm waren. Denn gewisse, von der Natur begünstigte Individuen haben durch ihr Handeln und Zusammenwirken den jeweiligen Zustand herbeigeführt. Daher muss die Betrachtung des Zuständlichen jederzeit von der Qualität der

Digitized by Google

handelnden Individuen ausgehen und geradezu den Charakter der hinter den Ereignissen stehenden Menschen erforschen und darlegen. Wird aber die sich verändernde Natur des Menschen, die Ursache der sich entwickelnden Zustände, zum Object der Beobachtung, so wird der Historiker auf eine Reihe von Thatsachen hingewiesen sein, welche als natürliche Vorgänge erscheinen. Von dem Naturforscher übernimmt der Historiker die Charakteristik und Qualification der Menschheit nach ihren natürlichen Qualitäten und setzt selbständig mit dem Fortgange der menschlichen Handlungen ein, die mit dem bestimmten Bewusstsein eines politischen Zweckes auftreten. Doch darf er nicht vergessen, dass auch der historische Mensch ein Product seiner Genealogie, beziehungsweise seiner Generation ist. Die ursprüngliche Vorstellung geschichtlicher Art ist eigentlich nichts anderes als eine Generationslehre, doch darf sich die Geschichtswissenschaft nicht mit der formellen Aufstellung von Genealogien einzelner Individuen begnügen, sondern sie muss die Genealogie zu einer Lehre von den natürlichen, insbesondere den geistigen Qualitäten der einzelnen Generationen ausbilden. Dann kann sie die geschichtliche Bedeutung sowohl der Vererbung als auch der Veränderung von Qualitäten in einzelnen Geschlechtern durch die Genealogie der Einzelnen darlegen und erproben und darf zum allgemeinen Gesetz der ganzen Generation aufsteigen. Gelingt es trotz dem Durch- und Nebeneinander von Genealogien und Generationen eine generationsweise Veränderung und Entwicklung in den staatlichen Verhältnissen nachzuweisen, so kann kein Zweifel sein, dass die Periodisierung der Geschichte ein der menschlichen Natur innewohnendes Princip ist, von welchem der Geschichtsforscher bei seinen Eintheilungen nur Gebrauch zu machen hat. Er knüpft überdies an einen alten Gebrauch an. Schon Homer und Herodot kannten das Gesetz der Generationen und wussten eine vollkommen richtige Anwendung von demselben zu machen. Auch die Dynastiezählung der Ägypter und Chinesen beruht auf der gleichen Anschauung der Entwicklung nach Generationen. Die Periodisierung der Ereignisse auf Grund der Dynastien legt das Schwergewicht der Veränderungen in das natürliche Gesetz des Lebens.

Jedes menschliche Leben bildet ein Mittelglied zwischen zwei nach vor- und rückwärts gekehrten Zeitaltern. Drei Generationen stehen allemal in einem Zusammenhang unmittelbarer Einwirkung auf einander, so dass der mittleren jedesmal die Aufgabe zufällt, was sie von den Eltern überkommen hat, auf die Kinder zu vererben, oder was sie bei jenen Abstoßendes fand, von diesen fernzuhalten. Der mathematisch genaue Ausdruck für das reale Verhältnis, in welchem der historische Mensch zu Vätern und Söhnen, in welchem jedesmal drei Generationen in ihrem Wissen, Können und Handeln zu einander stehen, ist das Jahrhundert. Dieses bildet auf allen Gebieten des geistigen Lebens eine gewisse historische Einheit. In dem materiell verbürgten Ideenzusammenhang, in welchem jeder einerseits zu seinem Vater, anderseits zu seinem Sohne gestellt ist,

bietet das Jahrhundert eine sichere Grundlage für die Periodenbildung aller Entwicklung.

Die Untersuchung zusammenhängender historischer Thatsachen lehrt, dass an eine über das Maß eines Jahrhunderts hinausgehende Zusammenfassung von dreimal drei Generationen geschritten werden darf.

Als grundlegende Sätze eines natürlichen Periodenbaues der Geschichte hat daher zu gelten:

1. Das objectiv begründete Zeitmaß aller geschichtlichen Ereignisse ist das Jahrhundert.
2. Das Jahrhundert ist bloß ein chronologischer Ausdruck für die geistige und materielle Zusammengehörigkeit von drei menschlichen Generationen.
3. Für die lange Reihe geschichtlicher und der Forschung zu unterziehender Ereignisse wäre das Jahrhundert eine zu geringe Maßeinheit, drei Generationen überhaupt eine zu kurze Spanne.
4. Als nächsthöhere Maßeinheit erscheint daher die Periode von 300 und 600 Jahren oder dreimal drei und dreimal sechs Generationen.

Soweit Lorenz. Niemand wird leugnen, dass die wertvollen Auseinandersetzungen des geistreichen Verfassers zum Nachdenken zwingen und nicht achtlos übergangen werden dürfen. Jede neue Lehre trägt ihren praktischen Wert in sich, auch wenn sie nur den Schein der Wahrheit für sich hat. Sie nöthigt, mindestens sorgsam die eigenen Erkenntnisse und Meinungen zu prüfen und zu vertreten; für uns Lehrer hat die vorurtheilsfreie Beschäftigung mit einem solchen wichtigen Problem noch den Vortheil, dass wir auch prüfen, ob unser Vorgehen nicht im ruhigen Geleise der Gewohnheit Kraft und Leben eingebüßt hat. Schon darum erscheint mir eine Untersuchung des gegenwärtigen historischen Unterrichtes vom Standpunkte der Generationstheorie ein wichtiger Gewinn. Ich verhehle mir nicht, dass die Generationstheorie auch wiederum zum Mechanisieren in der Wissenschaft verleiten kann, und verschweige mir auch nicht die Bedenken, die gegen tendenziöse Folgerungen aus der Genealogielehre mit Recht zu erheben sind. Ich habe nach dieser Seite hin alle möglichen Gefahren historischen Unterrichtes mir nicht nur lebendig vor Augen gestellt, sondern auch mit anderen durchgesprochen. Das Ergebnis davon war, dass ich doch zugeben musste, sie sind in keinem Falle größer, als bei irgend einer anderen Periodisierung der Geschichte; dagegen verhindert die Generationstheorie sicherlich Ausschweifungen willkürlicher Phantastik, welche gegenwärtig häufig historische Bildung illusorisch machen.

Ich glaubte daher die Stellung des Geschichtslehrers zu dem neuen Problem am ehesten bestimmen zu können, wenn ich von der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes an den Gymnasien ausgienge. Freilich musste ich mir sofort eingestehen, dass gerade darüber die Ansichten am weitesten auseinander gehen würden. Dem

Digitized by Google

Geschichtslehrer sind viele Pflichten zugemuthet, aber seiner Disciplin keine specielle Aufgabe im Bildungsgange der studierenden Jugend gestellt, welche gleich klar das Ziel bestimmen würde, wie es die Aufgaben des Philologen oder Naturhistorikers dem Unterrichte stecken. Selbst die vorzüglichen Instructionen für den historischen Unterricht an Gymnasien geben auf die Frage: „Wozu studiert der Gymnasialschüler allgemeine Geschichte" keine bündige Antwort. Was dort als Aufgabe und Ziel des historischen Unterrichtes gesagt wird, sind schöne Gedanken, die sich aber jeder nach seiner Art auslegen wird, und die nicht genügen, die Behauptung widerlegen, dass die dort als Frucht des historischen Unterrichtes angeführten Ergebnisse bei richtiger Behandlung mit jedem Gegenstand zu erreichen wären.

Ich habe mich schon lange mit der Frage beschäftigt: welche Bildungsaufgabe kann der Geschichtslehrer allein lösen, so dass er sich mit seiner Thätigkeit ebenbürtig an die Seite des Philologen und Naturhistorikers zu stellen berechtigt ist? Die Antwort, die ich mir gab, hat mich bisher im historischen Unterricht geleitet und hat mein Vorgehen bestimmt. Ich kenne sehr genau den subjectiven Charakter meiner Auffassung, doch halte ich mich verpflichtet, meine Ansicht hier auszusprechen, um Ihnen zugleich den Standpunkt zu bezeichnen, von dem ich nun den Wert der Generationstheorie für den Geschichtsunterricht betrachten will.

Der Geschichtslehrer soll nach meiner Ansicht der studierenden Jugend klar machen, dass alles, was sie umgibt, die Frucht menschlichen Wirkens ist. Angestrengte geistige Arbeit vieler Generationen war nothwendig, damit der Mensch so leben kann, wie er heute zu leben gewohnt ist. Kleidung und Wohnung, die der Ärmste nicht entbehrt, wurden von Menschen ersonnen; die Sprache, deren sich selbst der Ungebildete bedient, ist ein Werk vieler Generationsreihen, die Formen in denen heute jeder Mensch die ihn umgebende Welt erkennt, wurden durch Menschenwitz ins Bewusstsein gebracht, die Begriffe, die Elemente des Denkens, sind durch Menschen ausgebildet und mitgetheilt worden, die Macht des Gemüthes, die Kraft des Willens und die Schärfe des Verstandes wurden durch Menschen im Menschen gebildet. Die Rechtsinstitutionen, die jedem Leben Freiheit und Sicherheit gewähren, sein Eigenthum beschützen, die Verkehrsmittel, die ihn sein Gut, ja selbst seine Gedanken in weite Fernen tragen, die stolzen Denkmale der Kunst und Wissenschaft, sie alle sollen ihm den Wert der Vergangenheit für das gegenwärtige Menschenleben stetig in Erinnerung bringen. Der Schüler soll diesen Eröffnungen mit staunender Andacht lauschen, wie bei Gustav Freytag Frau Ilse ihrem gelehrten Gatten zuhörend darstellt. Der Schüler soll begreifen lernen, in welche weiten Kreise menschliche Wirksamkeit reicht, er soll erkennen, dass selbst Thaten, die scheinbar spurlos vorüber gehen, in ihren Wirkungen fortwähren, er soll sich der Verantwortung bewusst werden, die in jedes Menschen Dasein gelegen ist, er soll wissen, dass Natur und

Wirken verstorbener und lebender Menschen Leib und Geist ihm geformt haben, dass sein Verdienst nur darin besteht, von den kostbaren Gaben den rechten Gebrauch zu machen, so dass Segen auf dem Leben und Wirken eines pflichtgetreuen Menschen ruht, dagegen der Fluch, zweck- und nutzlos reiche Schätze vergeudet zu haben, denjenigen trifft, der den Erwartungen und Forderungen nicht entspricht, die alle Menschen an ihn zu stellen berechtigt sind. Die Geschichte muss ihn lehren, das Menschliche in der heiligsten Bedeutung des Wortes zu begreifen und zu beherzigen und in der Veredlung seines Wesens durch gemeinnützige Thätigkeit die Bestimmung auf Erden zu suchen. Solche Anschauungen kann nur die Geschichte lehren, weil sie allein das menschliche Handeln zu ihrem Gegenstande hat.

Eine derartig förderliche und bildende Einwirkung auf die Jugend wird dem Geschichtsunterricht sicherlich glücken, sobald die Behandlung der Thatsachen und Zustände dem Schüler die Wirksamkeit des handelnden Menschen zeigt. Von diesem Ziele scheinen mir die Lehrbücher noch sehr ferne zu stehen. Den Schülern wird darin meist ein abstractes Bild gewisser Zeiten und gewisser Verhältnisse geboten. Das Hauptgewicht wird auf die Thatsachen und Zustände gelegt, das handelnde Individuum tritt zurück. Sie führen eine lange Reihe von Begebenheiten so unpersönlich vor, dass sich niemand auch nur einigermaßen eine lebendige Vorstellung von den Menschen machen kann, die sie hervorgerufen haben. Dann wird alles auf begriffliche Erklärungen und Deutungen zugespitzt, so dass die Anschauung des im Flusse begriffenen geschichtlichen Lebens der Menschen nie erwachen wird. Überdies ist die Geschichte mit Begriffsbestimmungen erfüllt, welche der Historiker bald der Theologie, bald der Jurisprudenz, bald der Philosophie und wieder einandermal den Naturwissenschaften entlehnt. Dazu kommt noch die künstliche Systematik der Stoffgliederung, so dass nicht nur der sachliche, sondern auch der zeitliche Zusammenhang der Begebenheiten verloren geht.

Man wird mir einwenden, dass ein gut geschulter Lehrer mit jedem Lehrbuche einen guten Lehrerfolg erzielen wird; ich will nun nicht einen derartigen Einwurf dadurch übertrumpfen, dass ich behaupte, vielleicht wäre ohne Lehrbuch sein Erfolg ein größerer gewesen. Ich will nur auf die eine Erfahrung jedes Lehrers hinweisen: für eine Kategorie von Schülern hat das Lehrbuch trotz Unterricht canonische Bedeutung; traurig ist es dann, wenn der Leitfaden irreführt, wenn er zur Erlernung einer leeren Nomenclatur historischer Begebenheiten oder zur Aneignung unverstandener oder halbverstandener Schlagworte verleitet. Auch muss auf ungeübte Lehrer Rücksicht genommen werden, die mit Hilfe eines Lehrbuches ihre Universitätskenntnisse erst zu regulieren beginnen. Das Einleitungswort der Instructionen hat besonders hierin seine volle Geltung. „Der historische Unterricht namentlich an den höheren Schulen gehört zu den Sorgenkindern der Didaktik."

Dem meiner Meinung nach anzustrebenden Ziele des Geschichtsunterrichtes führt das von Lorenz angeregte Problem eines natürlichen Systemes geschichtlicher Perioden zweifelsohne entgegen, denn es stellt die Forderung auf, den Menschen als Object der Geschichte zu betrachten und seine Wandlungen über die Zustände nie aus den Augen zu verlieren. Lorenz hat das Verdienst jedenfalls nach zwei Seiten hin läuternd und klärend zu wirken: einerseits hat er die petitio principii aufgedeckt, welche in der sachlichen Deutung künstlicher Eintheilungsprincipe liegt, und andererseits hat er durch wissenschaftliche Behandlung der Genealogie neues Leben in die Geschichtsdarstellung gebracht. Die Gefahr, durch Auflösung der Geschichte in Begriffe von Thatsachen und Zuständen alles historische Bewusstsein zu ersticken und von der gesammten Entwicklung des Menschen in der Gesellschaft durch Schematisierung nur leere Kategorien zu liefern, darf nicht unterschätzt werden. Nicht nur die übliche Eintheilung in Alterthum, Mittelalter und Neuzeit, sondern auch die weiteren Eintheilungen nach äußeren Gründen und endlich die beliebte Scheidung in Kriegs-, Verfassungs- und Culturgeschichte zerreißt den thatsächlichen Zusammenhang; an Stelle der aufgegebenen natürlichen Verknüpfung der Begebenheiten tritt die künstliche Zusammenfassung in Zeiträume. Ich will davon absehen, dass gerade der denkende Kopf durch eine subjective Gliederung und Zusammenfassung der Thatsachen und Zustände zu willkürlichen Constructionen des geschichtlichen Lebens verleitet wird. Ich will nur darauf aufmerksam machen, dass ohnedies die pragmatische Geschichte oft den Charakter einer menschliche Verhältnisse entwickelnden Erzählung verliert und mehr in Erklärung und Erläuterung abstracter Zustände übergeht. Wer nun bedenkt, wie viel Erklärung und Erläuterung die beliebten Bezeichnungen einiger Perioden der Geschichte der Neuzeit bedürfen, wie Europäische Gleichgewichtspolitik in Italien, Zeitalter der Reformation, der Gegenreformation, des despotischen oder höfischen Absolutismus, Zeitalter der Aufklärung u. ä., Bezeichnungen, die bis in die Lehrbücher für Untergymnasien und Unterrealschulen gedrungen sind, der wird mir zustimmen, auf welchen Irrweg der Geschichtsunterricht hier gerathen kann. Auch ist es dem Schüler ganz unmöglich, mit den Worten: Staat, Kirche, Kaiserthum, Papstthum, Landeshoheit, Verfassung, Regierung, Unterthan klare Vorstellungen zu verbinden und zugleich die Wandlungen dieser Begriffe im Laufe der Zeiten festzuhalten. Sogar im besten Falle, wenn der Lehrer alle Klippen glücklich umschifft, wird der Geschichtsunterricht sein Ziel verfehlen. Die üblichen künstlichen Eintheilungen knüpfen in der Regel an epochemachende Ereignisse an und gruppieren die übrigen Thatsachen um diese hervorragenden Begebenheiten. Der Schüler wird sich nur die Marksteine des geschichtlichen Lebens wohl merken. Ihm wird infolge dessen die Geschichte im günstigsten Falle eine Aufzeichnung großer Epochen, welche nach und neben einander das Schicksal der Menschen bestimmt

Digitized by Google

und die großen Reiche gebildet und umgebildet haben. Er hat jedoch nicht die leiseste Ahnung, dass stillwirkende Menschen lange thätig gewesen sind, die erschütternden und umgestaltenden Wendungen im Völkerleben hervorzubringen, dass die weltbewegenden Entdeckungen und Erfindungen nicht durch den zufälligen Griff eines glücklichen Genius hervorgerufen wurden, sondern stets Resultate mehrhundertjähriger Arbeit vieler Generationen waren. Auch fehlt dem Schüler der Überblick über die ganze Entwicklung der gegenseitigen Einwirkungen und niemals gelangt er zu der nothwendigen und richtigen Auffassung, dass das Neue nur dann Bestand hat, wenn es wirklich zugleich das Resultat lebendiger Bestrebungen und tüchtiger Arbeit früherer Generationen ist.

Ganz anders wirkt die Betrachtung des menschlichen Wirkens in der Geschichte, wenn den Schülern der handelnde Mensch selbst vor Augen geführt wird. Der Lehrer hat nur einmal Umfrage zu halten, welche Thatsachen den Schülern am geläufigsten sind, in welchen Partien sie den Zusammenhang am deutlichsten erkennen und wo ihnen das historische Wissen Freude und Befriedigung gewährt. Er wird immer hören: Überall dort, wo sie das Schicksal der Menschen miterleben können, vor allem aber dort, wo ihnen der Mann begegnet, welcher, sein Ziel fest im Auge, den Weg zu einer neuen Welt des Wahren, Guten und Schönen weist. Darum ist ihnen die Geschichte Athens, die sie an bedeutenden Männern von Solon bis Demosthenes herab kennen lernen, weit klarer als die Geschichte Spartas, die ihnen das Volk immer nur in geschlossener Reihe vorführt; in der griechischen Geschichte werden sie keine andere Zeit in ihrer vollen Bedeutung so ganz verstehen wie das Zeitalter des Perikles, eines Mannes, welcher „Dank seiner bedeutenden, hervorragend vielseitigen Begabung sich zum eminenten Ausdruck aller emporstrebenden Triebe des attischen Volkes gemacht hat." Der Lehrer der römischen Geschichte, welcher den Schülern die einzelnen großen Geschlechter in ihrem Wirken im Staatsleben, die markigen Gestalten der Volkstribunen in ihren Gegenströmungen zeigt, eröffnet selbst das Verständnis für die schwierige Verfassungsgeschichte. Wer den Schülern Karl den Großen nach dem Bilde des liebenswürdigen und behaglich schlichten Mönches von St. Gallen zeichnet, wird den besten Einblick in die Geschichte dieses Herrschers und seiner Zeit erschließen, weil er den Helden ganz so darstellt, wie er in den Seelen der Zeitgenossen gelebt, und wie er dort gewirkt und geschaffen hat. Welcher bedeutende Historiker hat nicht von Walter Scott gelernt? Mit inniger Anerkennung haben es offen freilich nur zwei bekannt, aber zwei Heroen der Geschichtsschreibung, Thierry und Ranke. Wer Walter Scott mit ernstem Sinne liest, wird sofort gewahr, dass in den gewöhnlichen Geschichtsdarstellungen gerade die Sitten, Anschauungen und Begriffe der eigenen Zeit auf die vergangenen Perioden übertragen werden, dass allgemeine Betrachtungen zu einem formelhaft fassbaren Satz zusammengedrängt erscheinen, und dass wenig geschichtliches

Digitized by

Leben in solcher Geschichtsbetrachtung sich geltend macht. Er wird den großen Irrthum gewahr, der in construierten Geschichtsdarstellungen liegt. Er lernt aber auch die Volkstraditionen, an denen pragmatische Geschichtsdarstellung nur zu häufig vornehm achtlos vorübergeht, als Quellen lebendiger Kenntnis des Vergangenen schätzen, weil er aus ihnen von der localen und zeitlichen Färbung der Sitten und Zustände einer Zeit eine bestimmte Anschauung gewinnt; er würdigt mit freudigem Interesse den hohen Wert naiver Erzählung, weil sie nicht wie gewöhnliche Geschichtsdarstellungen nur die Thatsachen zusammenstellt, um sie in der Sprache ihrer eigenen Zeit mit Reflexionen ihres eigenen Gesichtskreises zu begleiten, sondern weil sie die Sprache der Zeitgenossen beibehält und durch Zusammenstellung origineller Züge die allgemeinen Zustände als Regel erkennen lehrt. Jeder Geschichtslehrer wird es gerne eingestehen, dass er stets sein Bestes gethan, wenn er entweder aus Walter Scott unmittelbar schöpfen oder aber ihm glücklich nachahmen konnte.

Was Walter Scott zugleich anziehend und lehrreich macht, ist die Darstellung des geschichtlich handelnden Menschen in seiner Zeit. Sein Beispiel lehrt, wie dem Schüler „das Universale als ein Concretes, das Weite als ein bestimmt Umgrenztes" vorgeführt werden kann, wie in den großen Perioden Persönlichkeiten in den Vordergrund gestellt werden können, um die sich andere reihen, so dass aus deren Zusammenwirken „Lust und Leid des Volkes hindurch schimmern, für das jene denken, fühlen, handeln". Nicht unabsichtlich gebrauche ich hier Worte der Instructionen. Walter Scott hat praktisch den Beweis geliefert, welchen Nutzen die von Lorenz aufgestellte Forderung von der Darstellung des handelnden Menschen in der Geschichte bieten kann, wenn sie recht verstanden und wenn sie besonnen erfüllt wird. Um vieles wird die Methode des Unterrichtes sicherer und erfolgreicher werden, sobald die Elemente des heutigen Lehrganges zu einem organischen Ganzen verbunden werden. Blättern Sie eines unserer Lehrbücher durch, so finden Sie im Text schlechterdings nur Thatsachen, zu denen nach der bisherigen Darstellungsart auch die Namen der historischen Persönlichkeiten gehören; denn sie sind nicht mehr als Marksteine in der Hochflut kriegsgeschichtlicher und topographischer Daten. Von Zeit zu Zeit eine Fußnote oder eine Seite mit einer Stammtafel erfüllt, die den Schüler entweder vom Lehrtext abzieht oder von ihm als eine höchst qualvolle Nomenclatur mit sehr vielen Jahreszahlen verabscheut wird. Und doch soll schon das Lehrbuch ihn durch das Labyrinth gesellschaftlicher Einzelheiten leiten.

Am peinlichsten wird der Mangel eines Zusammenhanges zwischen den Elementen des geschichtlichen Lebens in der österreichischen Geschichte des 14. und 15. Jahrhunderts empfunden. Der Schüler findet eine Reihe von Specialdaten, Schlachten, Verträgen, Theilungen, Erwerbungen u. a. in ermüdender Fülle und weiß nicht, wozu er dies lernen soll. Eine Stammtafel dient zur

Digitized by Google

Übersicht der verschiedenen Albrecht, Leopold und Friedrich, welche gelegentlich der territorialgeschichtlichen Daten auftauchen. Er erfährt, dass Albrecht I. sechs Söhne, dass der vierte unter ihnen, Albrecht II., drei, oder wenn die Stammtafel vollständiger ist, vier Söhne hatte; er hört weiter, dass die beiden jüngeren Söhne Albrechts II. Stifter zweier Linien werden, deren eine sich weiter spaltet; er lernt auch die Beinamen der Habsburger und kann sie pflichtschuldigst aufzählen, verwechselt sie auch häufig doch — was auch sicher ist — er hat keine Ahnung, dass er die Geschichte einer Dynastie studiert, in welcher die Geschichte des wachsenden Reiches ihren Schwerpunkt findet. Wie anders, sobald die Stammtafel nicht mehr bloß als ein dürftiger Anhang zu den Specialdaten, ein Namen- und Zahlengerippe, eine Übersichtstabelle ist, sondern die Grundlage der Geschichtsdarstellung wird, deren Umkleidung fesselnde Bilder auf einander wirkender, große und kleine Ziele verfolgender Menschen von folgenreicher Bedeutung in scharfen Umrissen liefert. Die Beinamen werden zu Spiegelbildern der geistigen und physischen Qualitäten der handelnden Personen, die Ordnungszahlen sprechen deutlich für das lebendige Gefühl dynastischer Einheit trotz aller Mannigfaltigkeit der Bestrebungen, das Verhältnis der Glieder einer Generation zu einander und zu der vorangehenden und nachfolgenden Generation tritt klar hervor, Theilungsverträge, Hausgesetze, Erwerbungen erscheinen als Resultate der Strebungen und Gegenstrebungen klar erfasster Individualitäten, selbst Raum und Zeit sind nicht mehr leere Begriffe, sie werden in die Betrachtung der handelnden Personen von selbst hineinbezogen. Die politischen und culturgeschichtlichen Anschauungen entwickeln sich selbständig und fügen sich organisch in die Geschichte des Herrscherhauses. Durch ruhige Darstellung der Handlungen wird unmittelbar die allmähliche Ausgestaltung des österreichischen Staatsgedankens verständlich.

Ich habe hier mit einigen Worten die Anwendung der Generationslehre auf die österreichische Geschichte anzudeuten versucht. In der That wurde Österreich-Ungarn von einer ihrer Ziele bewussten Dynastie geschaffen und die historische Betrachtung der zu einem Reiche sich vereinigenden Ländergruppen muss selbstverständlich an die Geschichte des Herrscherhauses anknüpfen.

Mich leitete in diesem Augenblick nicht so sehr die thatsächliche Erwägung als vielmehr ein methodisches Bedürfnis, die Schwierigkeit in der Behandlung der österreichischen Geschichte zu lösen, ihrem vielgestaltigen Wesen die natürliche Grundlage zu geben. Zugleich wollte ich an diesem einen Beispiel erkennbar machen, in welcher Art das von Lorenz aufgestellte System einer natürlichen Periodisierung der Geschichte für den historischen Unterricht an Mittelschulen verwertet werden darf und Nutzen stiften wird.

Ich versuchte mit wenigen Bemerkungen eine eingehende Discussion des unleugbar wichtigen Problemes einzuleiten; von ihr erst

Digitized by

verspreche ich mir eine didaktisch förderliche Beantwortung der an den Verein gerichteten Frage. Besonders einige von Lorenz aufgestellte Grundsätze scheinen mir schon spruchreif und geeignet, im Geschichtsunterricht beobachtet zu werden. Ich möchte sie in folgende Punkte zusammenfassen:

1. Die Begriffe Alterthum, Mittelalter, Neuzeit sind nur chronologische Behelfe, um eine größere Reihe von Jahrhunderten zusammenzufassen; ihnen liegt kein natürliches System geschichtlicher Perioden zugrunde, auch fehlt ihnen jede sachliche Bedeutung; es können und dürfen daher zu ihrer Erklärung keine bestimmten historischen Vorstellungen herangezogen werden.

2. In der Geschichte soll der handelnde Mensch in seiner geistigen und physischen Qualität gezeigt, nicht abstracte Thatsachen und Zustände in einem künstlichen Causalnexus vorgeführt werden.

3. Unter Ideen sind die tiefer liegenden Motive der menschlichen Handlungen zu verstehen, die aus der fortlaufenden Thätigkeit der aufeinander wirkenden Generationen und Völkergruppen hervorgehen, die also nicht als leitende Kräfte in der Geschichte vorauszusetzen sind.

4. Auszuscheiden sind alle Schlagworte, die bisher in Geschichtsbüchern zu künstlichen Periodisierungen eingeführt werden, weil sie die Vorstellung nahelegen, als ob abstracte Begriffe wirksame Factoren der Ereignisse wären.

5. Alle Begriffe, die anderen Disciplinen entlehnt sind, um politische und culturelle Erscheinungen abstract zu fassen, sind nach Thunlichkeit zu beschränken, weil sie oft den Entwicklungsgang der Begebenheiten verhüllen; vielmehr sind dort, wo der thatsächliche Verlauf zu allgemeinen Bemerkungen hindrängt, die Individualitäten in ihrer originellen Wirksamkeit derart zu charakterisieren, dass der Schüler die Regel sich abzuleiten vermag.

Zum Schlusse sei mir gestattet, dem innigen Danke für die theilnahmsvolle Aufmerksamkeit die dringende Bitte anzufügen, die ausgesprochenen Ansichten zu corrigieren und durch sachliche Erörterung die historische Methodik zu fördern, damit dem Vereine einmal der stolze Ruf folge, er habe diesem Sorgenkinde der Didaktik die Zukunft gesichert.

Lessingiana

epigrammata selecta LXX

latine reddidit **J. Walser**.

Horas complures subcisivas ita collocavimus, ut Lessingii epigrammata selecta in Latinum converteremus spe adducti antiqui sermonis et metri naturam his facetiis satis habilem atque accommodatam fore. Ceterum in traducendis versiculis ita fere vestigiis poëtae institimus, ut libere magis luderemus quam servili anxietate

verbis verba redderemus. Plura in hoc genere vel defendendi vel excusandi causa non lubet proferre; ipsorum legentium iudicio res melius committitur.

I.

Laudamus criticos; criticum tamen Archimagirum,
Omnia qui rodit, turba iocosa cave!

II.

Aspera Athenagoras epigrammata conficit atque,
Ut solet esse novus semper et esse suus,
Nomen fingit iis acudisticha. Disticha certe
Audio, sed quaero vim latitantis acus.

III.

„Absurdus surdam, Thrax, duxisti.“ Video, Rex,
Et pudet; at visa est muta eadem ut statua.

IV.

Hoc sextam, Phileros, uxorem condis in agro.
Dives ager! talem quis, rogo, spernat agrum?
Hercle ego! nam quamvis sextam tumulem, ipse scias, fors
Sex modo mi luces contigerint hilares.

V.

Immortalis erit, Celer, ars tua! qualia scribis,
Semper qui scribat scriba superstes erit.

VI.

Aër quam purus caelumque salubre putandum est
Hanc circa Vestam virgineamque domum!
Post hominum annales nunquam, mirabile dictu,
Extulerunt illinc funera virginea.

VII.

Ad mensam Tulli quotiens nos vidit euntes,
Pantolabus stolidus rumpitur invidia.
Lauta mihi Tulli magno stat, credite, cena;
Nam nos versiculis enecat ille suis.

VIII.

Nescio, tot doctis quid tandem scribat Apella;
Hoc scio: tot docti nil referunt homini.

IX.

„O Themi, qui fit ut his praesis altissima tectis?
Viderunt ne unquam te, dea, lumina heri?“
Quorsum, hospes, tendit sententia? sic domini mos:
Suspicit usque meas, despicit usque minas.

X.

Gaurus avos, proavos, atavos longo ordine narrat
Et ventosus eques nomina magna sonat.
Gaure, cave nimium demens extendere stemma,
Ne super auctores incidat in pecudes.

XI.

Ventitat ad iuvenem medicum Faustina Diaulum.
Quid rides? vere vir cubat aeger ei.

XII.

Hic, ubi Natta iacet durus, quae pestis odorum!
Taetra, puto, ipsa una condita busto anima est.

XIII.

Aurea — quid sibi vult novitas? — quam regia nobis
Misit Alexandri gratia munifici,
Aurea — nonne stupes? — omnino cassa tyrannis
Theca fuit flavis, plena sed helleboris.

XIV.

„Saepius ut pugnem, fugio fera proelia Martis,"
Magnanimum invenum flos, Polydore, crepas.
Aut sententia nos falsos habet aut tua nempe
Vox sonat hoc: fugio, saepius ut fugiam.

XV.

Men' livere tibi? pare, parce, pete, omnia habe, nil
Utere, stulte, relinque omnia, sic morere.

XVI.

O monstrum, quidquid nasorum est! ne valeam, si,
Quod fremis, ad summas pervenit auriculas.

XVII.

Longior, Aule, tibi videor; vis me breviorem.
Desipis, Aule, tace! num breviora cupis?

XVIII.

Una utique in terris gaunit mala femina; quamquam
Hanc unam nemo non putat esse suam.

XIX.

Quamvis saepe, Matho, quamvis mendacia vafre
Fingas, nos certe fallere non poteris.
Fallere tu poteras tantum semel; hoc ob eam rem,
Quod tua verba semel digna fuere fide.

XX.

Utrum Gabba magis, magis an sit Tucca beatus,
Gabba ipsi Glycerae, Tucca bonus tabulae
Basia figentes, agedum decernite, pictis
Utpote qui rebus basia uterque ferant.
Condicione tamen potior mihi Tucca videtur;
Nam nequit effigies basia reddere ei.

XXI.

Quis nostro, rogitas, quis condet nomina nato?
Unde satus? retices? da breve, Pana voca.

Digitized by Google

XXII.

Concepit media flammas ubi nocte lupanar,
Ecce decem Curii desiluere toris,
Praesens turba et opem ferre et pressisse malum. Sed
Unde decem Curii tam cito? praesto aderant.

XXIII.

Semivir hic situs est Nitulus, cui funera prosunt:
Qui fuit ante nihil, nunc cinis ex nihilo est.

XXIV.

Quae iacet hic nostrorum imitatrix bestia morum
Mobilis et petulans, rapta manu Stygia,
Quod bona supremum lusit, nisi viderit omnes
Nos imitaturos simia, dispeream.

XXV.

Iam procul Aula mihi placuit conspecta; sed ex quo
Conspexi propius, nec procul Aula placet.

XXVI.

Juravit Novius per Mercurium fore ditem
Anno acto sese terque beatum hominem.
Iam prope erat voti damnatus, cum subito ante
Annum actum pendens in cruce pavit aves.

XXVII.

Improbus es, pictor! tabulam videt et Thraso pallet
Et tremit et cadit et „Parcite, parcite!“ ait.

XXVIII.

Tam multis odio es, Timon, nec te pudet? „Esto,“
Lentus ait Timon; „quem, rogo, diligo ego?“

XXIX.

Rufinus nil absolvit, res incipit omnes.
Omnes? dic tandem, Lesbia; nosti hominem.

XXX.

„Mirum est, Pulle,“ inquit Pupi sapientia, „solis
Maxima vis nummum quod data divitibus.“

XXXI.

Pura, tenella tua est, blanda est tua bella catella;
Quam quod delambis milleque basia das,
Non adeo miror; contra quod basia lingit
Illa tibi, hoc valde, Gellia, miror ego.

XXXII.

Omnes occlusas obsignatasque tenere
Arcas et cistas te, Mariane, ferunt.
Cur ita? ne coniux, ne nati, ne famuli, ne
Turba sodalis eas perspiciat vacuas.

Digitized by Google

XXXIII.

Sobrius esse cupis contra tot milia solus
Ebria? Paule, erras; ebrius esse cupis.

XXXIV.

„Si valeam rursus, si aequo Jove publica erit pax,"
Aegrotans iurat Lattara, „miles ero".

XXXV.

Panniculus sutor furibundo carmina tentat
Pectore; nempe facit, quod facit usque: suit.

XXXVI.

Dum putri faeno se condit felle madens Trux,
Cuspide pestifera scorpius hunc pupugit.
Quid censes factum? „Morsu Trux occidit!" Erras,
Longe erras; tactu scorpius ipse perit.

XXXVII.

Invide, quis satiras in nos te, Zoile, dicat
Scribere? non scribis. Cur? quia non legeris.

XXXVIII.

Mordax ut valeat forsan vis scire Lupanus.
Emoriens mordax dente momordit humum.

XXXIX.

Dextram aliis praebes, aliis, Probe, porrigis ora.
Basia iunge aliis; sat mihi dextra tua est.

XL.

Tu nova amas tantum? tantum nova vis facere? eheu
Omnibus in rebus, vir bone, sat novus es.

XLI.

Classice, vis non vis uxorem ducere; caelebs
Nunc tibi, nunc biiugis, Classice, vita placet.
Vin dem consilium? fac, Classice, quod pater olim:
Liber abi, noli ducere! sic iubeo.

XLII.

Quid rufos detestaris, bona Rufa, capillos?
Non tibi nigra coma est, at data nigra cutis.

XLIII.

Carmina conscribens temptis paucisque bonisque
Iudicibus plebem dum sequitur genitor,
Filia se vendit meretrix. Ignoscite! namque ut
Musa patris cunctis illa placere studet.

XLIV.

Luscam, Sexte, petens procus ambis. Indiget illa
Uno oculo, desint cum tibi, Sexte, duo.

XLV.

Nullos non vitiat numeros Linus; ergo poëta
Nec bonus esse potis, nec potis esse malus.

XLVI.

Rumor ait nigro Galatheam tinguere fuco,
Quas Galathea comas iam tulit aere nigras.

XLVII.

Nonne vides, totis quae sit custodia tectis
Addita, fur audax? tecta habet Irus, abi!

XLVIII.

Qui vultum misere, Crispine, ut simia torques
Et misere bucca verba facis tumida,
Ut nostros possis laudator tollere Manes,
Demens, non tanti est hercle perire mihi.

XLIX.

Ex sapiente olim quaesivit rex: Age, quaenam
Pessima, dic, rerum bestia visa tibi?
Rettulit ille: Feras inter vis saeva tyranni,
Turba assentatrix in numero cicurum.

L.

Nupturit Arria nosque cupit. Fateor, satis est dis,
Verum anus. Acciperem, si satis esset anus.

LI.

Unde fit, ut soleat Mormo exhorrescere larvas,
Cernere quae larvam sueverit in speculo?

LII.

Cenans es volucer, piger ad cursus; age disce
Calcibus esse dapes, ore vorare vias.

LIII.

Heu, quid commeritum Themidis prostare pudicum
Hic pateris signum, Jupiter omnipotens?

LIV.

Ignotos mihi cum tua centum cena citet, cur
Non veniam blanda voce vocatus ego,
Miraris, quereris, succenses. Laudo benignum,
Sed convivari non ego solus amo.

LV.

Clystillus medicus, medicum si dicere fas est
Carnificem, tactus religione nova
Funera dum refugit, sequitur Thrax signa lanistae,
Quod fecit totiens, ne recidat repetens.

LVI.

Per dextram Mentor iurat, per numina divom,
Quot lacrimis nostrae stent sibi stultitiae.
Tot lacrimis quamvis ego stem tibi, sancte tyranne.
Quanti, age dic, istae stant tibi lacrimulae?

LVII.

Defunctos laudas? titulorum ego amore tuorum
Haud stimulem gressus ad generum Cereris.

LVIII.

Ducenos versus vena ingeniosa diurnos
Continuis curis procreat Hermagorae.
Nec tamen ille edit quidquam. Decernite, quaeso:
Desipit hoc faciens an sapit Hermagoras?

LIX.

Nobile par, Cordax ingens et dius Omasus,
Accensi furiis omnibus attonitis
Cur gladios nudant spirantes proelia? nempe ut
Aequo animo condant omnibus attonitis.

LX.

Ventidii cor mulinum coquit ira, meum quod
Phaedonem tandem reddere iussi hominem.
„Legimus, at nondum concoximus!“ Heu, video; nam
Aut canis aut dominus sat bene rosit opus.

LXI.

Marrucine Asini, non solum es noster amicus,
Alter ego es; belle rem lepideque probas.
Nam trahis ex nostra nummos liberrimus arca
Et vendis, quod te pagina nostra docet.

LXII.

Omnia pauperibus legat moribundus Avarus,
Non fictas heres fundat uti lacrimas.

LXIII.

Aeger, iners, fractus iaceo; simul assidet, haeret
Blanda Chloe. Di, me solvite utraque cruce.

LXIV.

Non mihi tardus homo est, non deses Gargilianus,
Qui portat tanti pondera ventriculi.

LXV.

Nil agis, o mea lux! dictum est, fixum est, sedet, audin?
„Et sedet et fixum est mi quoque consilium?“
Nil agis, audi iterum. „Quid? te mihi tendere contra?
Improbe, iam moriar!“ Non veto, non renuo.

Digitized by Google

LXVI.

Hic iacet, agnomen quae erat acceptura Beatae
Esseque quam dici callida maluerat.

LXVII.

Dives adesse sibi finem cum sorte Sabella
Cognosset Marius, vivere coepit homo;
Iamque gulae, circo, veneri, servire fritillo,
Spargere, fundere opes, omnia: finis adest.

LXVIII.

O nimis antiquum, quem secum abduxit Amyntas
Callidus et tentat; nil nisi ficta refert.
Quaeritis, unde sciam. Non possum audire loquentem
Eminus, at video labra moventem hominem.

LXIX.

Vatis personam quod fers, tibi gratulor; ast hanc
Si personam unam fers, bone, iam miseror.

LXX.

Dum nimium parci nato converritis aurum
Venturi memores temporis, ecce fame
Conditis enectum. Mira est sapientia: ne post
Esuriens pereat, nunc perit esuriens.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereins „Mittelschule“ in Wien.

(Mitgetheilt von dem Schriftführer Dr. Tumlirz.)

Zweiter Vereinsabend.

(15. Januar 1887.)

Der Obmann gibt zunächst den Eintritt neuer Mitglieder, der Herren: Professor Dr. Joh. Odstrčil im Ministerium für Cultus und Unterricht und Karl Steiger, Supplenten am Staatsgymnasium im II. Bezirke bekannt, und gedenkt dann mit warmen Worten des dahingeschiedenen Regierungsrathes und Directors Dr. Alois Pokorny, der zu den hervorragendsten und verdienstvollsten Mitgliedern des Vereins zählte. Herr Universitäts-Professor Dr. Eduard Suess, der langjährige Freund des Verewigten, hat einen Nachruf für eine der nächsten Sitzungen in Aussicht gestellt.

Die Rechnungen des Vereinsjahres 1885/86 wurden von den beiden Rechnungsrevisoren geprüft und richtig befunden. — Die Gesellschaft für Salzburger Landeskunde hat den von der Vereinsversammlung zur Erhaltung der Enktafel gewidmeten Betrag von 70 fl. ö. W. übernommen und hiefür schriftlich ihren Dank ausgesprochen.

Für die Abwehr der Angriffe der „Neuen Freien Presse“ haben mehrere Lehrkörper dem Vereine ihre Zustimmung ausgesprochen, und zwar die Lehrkörper der Staatsgymnasien zu Ober-Hollabrunn, Mies und Villach.

Hierauf verliest der Vorsitzende einen Brief von dem Generalsecretär des VI. internationalen Congresses für Hygiene und Demographie, in welchem der Verein eingeladen wird, an Stelle des verstorbenen Regierungsrathes Dr. A. Pokorny einen neuen Vertreter zu delegieren. Die Wahl desselben wird über Antrag des Professors Nahrhaft dem Ausschusse anheimgestellt.

Schließlich theilt der Obmann mit, dass er einen regen Gedankenaustausch mit dem Ausschuss des Vereines „Deutsche Mittelschule in Prag“ unterhalte, und dass von dort der Wunsch geäußert wurde, es möge sich die Wiener „Mittelschule“ ebenfalls mit der Frage beschäftigen, ob die in Deutschland gegenwärtig so vielfach angewendete Ziller-Stoy'sche Methode sich bewähre, und welche Resultate sie aufzuweisen habe. Die Prager Collegen geben der Methode Herbarts den Vorzug.

Es folgt nun der beifällig aufgenommene Vortrag des Herrn Ludwig Egger:

Die Parenthese bei den attischen Rednern.

(Mitgetheilt im 1. Hefte, Seite 22—32.)

Den dritten Programmspunkt bildet die Behandlung einiger im Fragekasten eingelaufenen Fragen, und zwar:

1. Inwiefern lassen sich durch gegenseitige Mittheilung der Bedenken gegen einzelne Schülerbibliotheksbücher die Arbeit der Begutachtung neu einlaufender Jugendschriften vereinfachen?

Dr. Sauer stellt den Antrag, es solle die Mittelschule das Centrum insoferne bilden, als ein Zettelkatalog angelegt werden und die Bedenken darin eingetragen werden könnten.

Nach einer kurzen Debatte, an der sich die Professoren Bass, Hintner, Tumlirz, Sauer, Nahrhaft betheiligen, bittet der Obmann, die Collegen möchten ihre Urtheile über solche Bücher, die ihnen zur Prüfung zugetheilt werden, dem Vereine zur Verfügung stellen. Diese Urtheile werden dann in den Mittheilungen des Vereins von Zeit zu Zeit publiciert werden.

2. Soll das von Professor O. Lorenz begründete neue Eintheilungsprincip geschichtlicher Perioden in den Mittelschulen eingeführt werden?

Professor Ziwsa meint, dass man in dieser Frage noch kein Urtheil abgeben könne, da die meisten noch nicht hinreichend über Professor Lorenz' Ansichten orientiert seien. Es möge daher zunächst von einem Collegen in einer der nächsten Sitzungen darüber referiert werden.

Professor Rieger erklärt hierauf, dass er vom Obmann bereits in dieser Beziehung um ein Referat angegangen worden sei. Er könnte wohl sofort seine Meinung über die Zweckmäßigkeit und Durchführbarkeit der Lorenz'schen Eintheilung aussprechen, glaubt jedoch, dass es besser wäre, wenn ihm die Gelegenheit geboten wäre, in einer der nächsten Sitzungen über dieses Thema ausführlicher zu sprechen. — (Zustimmung.)

3. Welche Erfahrungen hat man bis jetzt mit den Collectaneen gemacht?

Über Antrag des Professors Dr. Hintner, der sich mit der Art und Weise, wie diese Frage in der Grazer Mittelschule beurtheilt wurde, nicht einverstanden erklärt, wird die Debatte hierüber vertagt, bis die Mitglieder durch eine wohlvorbereitete Sammlung des einschlägigen Beobachtungsmaterials in der Lage sind, über diese Frage ein endgiltiges Urtheil *pro* oder *contra* abzugeben.

Zur Verhandlung gelangt schließlich noch ein Antrag des Professors Dr. Tumlirz:

Es möge der Verein dahin wirken, dass den Mittelschulprofessoren gewisse Begünstigungen für den Besuch der beiden Hoftheater seitens der k. k. Intendanz zugestanden würden.

Motiviert wird dieser Antrag damit, dass bei den gegenwärtigen Verhältnissen, besonders infolge der neueingeführten Vorabonnements der Besuch der Hoftheater ungemein erschwert sei. Schon am ersten Tage des Vorverkaufs seien, selbst wenn man stundenlang auf die Eröffnung der Vorverkaufscassa warte, keine Karten mehr zu bekommen, und so werde man den Agioteuren geradezu in die Arme getrieben. Das empfinde insbesondere der Ger-

manist und der Philologe sehr schwer, die ja das Theater nicht bloß des Vergnügens wegen, sondern hauptsächlich um des Studiums willen besuchen. Die Läuterung der Auffassung, die Lebhaftigkeit des Eindruckes, den der Lehrer im Theater empfängt, trage aber die besten Früchte in der Schule, wo die Interpretration der classischen Stücke eine so große Rolle spielt. Daher sei es auch im Interesse der Schule gelegen, dass man den Professoren jene wichtigen Bildungsmittel leichter zugänglich mache.

Die Versammlung stimmt dem bei und beauftragt den Ausschuss, in der nächsten Sitzung die geeigneten Vorschläge zu machen.

Dritter Vereinsabend.

(29. Januar 1887.)

Der Obmann Professor Dr. V. Langhans theilt mit, dass als Mitglieder dem Vereine beigetreten sind die Herren: Dr. Latzel, Professor, und Franz Klein, Probecandidat am Franz Josefs-Gymnasium.

Den Nekrolog für Regierungsrath Director Dr. A. Pokorny wird Herr Professor Dr. Eduard Suess am 26. Februar halten. — Als Vertreter zu dem VI. internationalen Congress für Hygiene wählte der Ausschuss den Obmann. (Die Wahl wird genehmigt.)

Bezüglich der Theaterangelegenheit macht der Ausschuss folgenden Vorschlag:

„Es sei eine Deputation an die Intendanz der Hoftheater zu entsenden, welche dahin wirken soll, dass auf Grund von Legitimationskarten, wie sie für Staatseisenbahnen bestehen, den Professoren 3 bis 4 Tage vor der Aufführung eines Stückes Karten zu den gewöhnlichen Preisen, jedoch ohne Vorverkaufsgebür verabfolgt werden.“

Wird beifällig zur Kenntnis genommen.

Das Comité, welches inbetreff der zu gründenden wissenschaftlichen Rundschau (vgl. „Erster Vereinsabend“, I. Heft, S. 47) eingesetzt wurde, stellt folgenden Antrag:

1. Es ist eine Bücherschau zu begründen, die, ohne den bestehenden Zeitschriften Concurrenz machen zu wollen, einen Bericht gebe über solche Erscheinungen, welche für den Lehrer von Bedeutung sind. Übersichtliche Angabe des Inhaltes, der Tendenz und der gewonnenen Resultate einer Schrift sollen hiebei die Hauptsache sein.

2. Dieselbe ist in den Mittheilungen des Vereins zu veröffentlichen, welche von nun ab — im Verlage des Herrn A. Hölder — viermal im Jahre zu erscheinen hätten.

3. Es solle der Ausschuss diesbezüglich mit den Schwestervereinen in Fühlung treten, um womöglich deren Mitwirkung und Theilnahme zu erzielen.

Der Antrag wird mit großer Majorität angenommen. Hierauf hält Professor J. Bass den oben (S. 81 ff) reproducierten Vortrag:

Die Aussprache fremder Eigennamen im Deutschen.

Der Vortragende wird durch reichen Beifall belohnt; der Vorsitzende spricht demselben den Dank aus und erklärt, dass eine Debatte über den Vortrag um so wünschenswerter wäre, damit der Verein nach Anhörung dif-

Digitized by Google

ferierender Ansichten hohenorts eventuell bestimmte Vorschläge machen könnte. (Zustimmung.)

Da eine Drucklegung des Vortrages allseitig gewünscht wird, um die einzelnen Thesen eingehender studieren zu können, wird nach längerer Debatte beschlossen, den Vortrag aus Vereinsmitteln als Separatabdruck aus den „Mittheilungen", die ja bald erscheinen würden, drucken zu lassen und im Bürstenabzug zu vertheilen.

Vierter Vereinsabend.

(26. Februar 1887.)

Der Vorsitzende, Professor Dr. Langhans, eröffnet die äußerst zahlreich besuchte Versammlung, indem er hervorhebt, dass der heutige Abend dem Andenken eines hochverehrten Mitgliedes gewidmet sei und ladet Herrn Universitätsprofessor Dr. Eduard Suess ein, den Nachruf für Regierungsrath Director Dr. A. Pokorny zu halten.

Professor Dr. E. Suess betritt, mit lebhaftem Beifall begrüßt, die Tribüne und hält den oben mitgetheilten, tiefergreifenden Nekrolog.

Als der Redner unter außerordentlichem Beifall seinen tiefempfundenen Nachruf geendet, beantragt Herr Landesschulinspector Dr. M. R. v. Wretschko dem Vortragenden den Dank auszusprechen für die außerordentlich liebevolle Würdigung der Verdienste des Verewigten, sowie für die interessanten Streiflichter, die er auf die Entwickelung des Schulwesens der letzten 30 Jahre geworfen.

Diesem Antrage wird mit lebhafter Acclamation zugestimmt.

Hierauf theilt der Obmann mit, dass der Lehrkörper des Leopoldstädter Communalgymnasiums seinem verewigten Director eine Gedenktafel im Gymnasialgebäude errichten wolle. Er selbst habe im Namen des Vereins die betreffende Bittschrift an den Gemeinderath unterzeichnet.

Neu eingetreten als Mitglied ist Herr Aug. Hantschel, Supplent am Real- und Obergymnasium im II. Bezirke.

Im Fragekasten erliegt eine neue Frage:

„Ist der Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium von Erfolg begleitet? Wenn nicht, ist eine facultative Einführung des mittelhochdeutschen Unterrichtes wieder anzustreben?

Es folgt die Debatte über den Vortrag des Professors J. Bass: Die Aussprache der fremden Eigennamen im Deutschen.

Director Hannak hält den Standpunkt des Vortragenden nicht für den richtigen, da die Sprache ein lebendiger Organismus ist, der sich im Laufe der Zeit stetig entwickle. Daher sei sein Standpunkt der, dass man sich an den Usus anschließe und diesen erst allmählich zu regeln suche. Allerdings stünde man einem Chaos gegenüber. Darum glaube er, man sollte den Grundsatz festhalten: Die Eigennamen werden in der Form gebraucht, in der sie zuerst zu uns eindrangen. So sei ein großer Theil der griechischen Eigennamen in lateinischer Form und mit lateinischer Betonung ins Deutsche gedrungen; seit Jahrhunderten werden sie so gesprochen, und das lässt sich nicht radical beseitigen. Wir haben also nicht bloß auf die Secundaner, wir haben auf den jahrhundertlangen Gebrauch Rücksicht zu nehmen. Besonders gelte dies von häufig gebrauchten Wörtern. Die Aussprache, Sokrátes widerstrebe jedem. Anders sei es bei selteneren Wörtern, und darum habe Ranke Recht, wenn er

Kypselos schreibt. Dazu ist der Einfluss zu berücksichtigen, den die Dichter, insbesonders Schiller, ausüben. Vielfach machte sich früher und auch noch jetzt der französische Einfluss geltend, z. B. bei Eugenie. Selbst die italienische Aussprache habe besonders durch die Oper (z. B. Euridice = Euridítsche) uns beeinflusst. Dazu komme nun noch in unserem Jahrhundert die Begeisterung für den Hellenismus — aber die griechische Form und Aussprache sei nicht consequent durchführbar; daher habe Curtius die Joner, wie er früher schrieb, in der griechischen Geschichte wieder zu Joniern gemacht. Es ist wohl begreiflich, dass wir der großen Verwirrung gegenüber Ordnung schaffen möchten; eine Uniformierung aber sei ebensowenig möglich wie eine allgemeine Durchführung der officiellen Orthographie. Man solle die Gegensätze, wo sie bestehen, auszugleichen suchen, aber ohne bindende Regeln aufzustellen. Was die Bemerkungen über seine Lehrbücher anlange, so müsse Redner auf manche Schwierigkeiten hinweisen: Warum solle man orientalische Eigennamen, die zum Theil bereits durch die Bibel uns in lateinischer Form überliefert sind, wie Darius, Cyrus u. a. griechisch schreiben und sprechen? Bei Crösus komme überdies der metonymische Gebrauch, der geradezu das Wort zum Gattungsnamen gemacht habe, in Betracht. Was Pheidon betrifft, so klinge ihm das besser als Phidon; ebenso würde ihm Asklepius widerstreben. Auch Dacier hält er wie Vindelicier, Phoenicier trotz Daci etc. für berechtigt als Ableitung von Dacien etc. Er sei also für eine conservative Behandlung der Frage.

Professor Bass erklärt, dass auch er der deutschen Sprache keine Normen habe vorschreiben wollen; es handle sich ja hier nicht um die deutsche Sprache, sondern um fremde Eigennamen. Allerdings dürfe man den Sprachgebrauch im weitesten Sinne nicht überschätzen; denn dieser wurzle oft in Sprachfehlern, die durch Einzelne, besonders durch Zeitungsschreiber, allgemein werden. — Der Vergleich mit der Orthographie sei richtig: wenn auch die officielle Schreibung jetzt bei den Erwachsenen nicht mehr allgemein durchführbar ist, der Generation, die jetzt in der Schule sie lernt, werde sie einst in Fleisch und Blut gedrungen sein. Das Gleiche wäre auch bei der Aussprache beispielsweise Antigóne der Fall, wenn das Wort in allen Schulen so gesprochen würde. Was die französische Aussprache Eugenie (Goethe hat Eugénie viersilbig mit g) anbelange oder Eugén, Alexánder: so seien diese Wörter als Vornamen von ihm ausdrücklich ausgenommen worden, sie sind deutsch geworden wie Ánton, Ígnaz, Jácob etc. Aber in griechischer Umgebung sollte man Aléxandros sagen, wie man lateinisch Marc Antón sagt. Crösus als Gattungsname würde auf diese Weise von Kroisos dem König geschieden. — Der Grundsatz des Herrn Director Hannak stoße auch auf eine unüberwindliche Schwierigkeit: Wie sollte man feststellen, durch welche Sprache ein Wort zuerst in unsere gedrungen sei? Er vertrete das Princip, der Name ist zu sprechen, wie ihn das Culturvolk spricht oder sprach, dem er entnommen ist.

Professor Dr. Rieger fürchtet, dass sich bei der Betonung des principiellen Standpunktes die Debatte ins Endlose hinziehen werde. Auf den praktischen Standpunkt möge man sich stellen, denn das sei entschieden nothwendig, dass in ein und derselben Schule nach einem Princip vorgegangen werde. Er würde es darum gerne sehen, wenn ein Philologe sich über diese Frage äußerte.

Digitized by Google

Professor Dr. Jerusalem hält im allgemeinen die Ansicht des Directors Dr. Hannak für die richtige; eine absolute Consequenz und philosophische Genauigkeit würde sich nicht erzielen lassen. Dagegen sei es entschieden zu missbilligen, wenn verschiedene Formen wie Daker, Daken und Dacier willkürlich nebeneinander gebraucht werden. Am einfachsten würde dem die Ausarbeitung eines Wörterverzeichnisses abhelfen. Dem französischen Einfluss möchte er so wenig als möglich Spielraum gewähren.

Professor Bass hebt nochmals die Inconsequenz hervor, die darin liegt, dass wir alle andern fremden Eigennamen der Culturvölker genau in ihrer Originalform und -Betonung aussprechen, nur die griechischen nicht.

Professor Dr. Huemer spricht sich entschieden dafür aus, dass das System der Systemlosigkeit wenigstens in der Schule einmal aufhören müsse. Es sei verwirrend, wenn der Schüler in der griechischen Stunde Kúnaxa, in der Geschichtsstunde Kunáxa sprechen soll. Die Dichter seien nicht immer maßgebend, da deren Schreibweise vielfach die Correctoren bestimmten. Auch sei es zu tadeln, wenn in einer Geschichte des Alterthums steht: Die Griechen verehrten Jupiter etc. Es wäre zu wünschen, dass Philologen die Sache erörterten.

Der Obmann ist der Meinung, dass man sich zunächst über das strittige Detail einigen solle, fordert die Fachmänner auf, sich damit eingehend zu beschäftigen und vertagt hierauf die Debatte.

Fünfter Vereinsabend.

(12. März 1887.)

Der Obmann verliest zunächst zwei Zuschriften: die eine, vom Verein für Stadtinteressen und Fremdenverkehr, ladet zum Beitritte ein, in der andern wird vom Beamtenverein die Gründung eines Vereines zur Förderung der Volksbildung Deutschösterreichs angeregt und die Mittelschule ersucht, zwei Delegierte zur Feststellung des Durchführungsmodus zu entsenden.

Der zweite Programmspunkt bildet die Fortsetzung der Discussion über den Vortrag des Professors J. Bass. Der Vorsitzende gibt zunächst in kurzem einen Überblick über die Ansichten, die in der letzten Sitzung geäußert wurden.

Professor Dr. Tumlirz wendet sich zunächst gegen die Betonung der extremen Standpunkte. Dass in der Schreibung und der Aussprache der fremden Eigennamen kein Princip, sondern vielfach Willkür herrsche, sei aus der letzten Debatte unzweifelhaft hervorgegangen. Ebenso unzweifelhaft sei es aber, dass die Beschlüsse des Vereins dem chaotischen Zustand kein Ende machen werden. Nichtsdestoweniger sei eine absolute Gleichgiltigkeit gegen die herrschenden Übelstände nicht am Platze, da vielleicht gerade durch den Verein der erste Impuls zu einer Lösung der Schwierigkeiten gegeben werden könne. Darum solle man weder die Frage, welchen positiven Nutzen die Discussion haben könne, aufwerfen, noch von vornherein die principiellen Gegensätze betonen. Nicht das Trennende, das Einigende sei ins Auge zu fassen. Darum mögen zunächst solche Punkte des Vortrages in Discussion gezogen werden, bei denen eine Einigung leicht sei. Überhaupt seien die extremen Ansichten nicht so begründet, als es scheine. Er möchte den Sprachgebrauch

nicht so unterschätzen, wie Professor Bass, aber auch nicht mit dem subjectiven Sprachgefühl identificieren, wie Director Dr. Hannak; denn der Sprachgebrauch als solcher setze wirklich lebendigen Gebrauch im Volke voraus. Er erfordere eine feste Reihe analoger Sprachvorstellungen, die zur Gruppe geworden, eine augenscheinlich analoge Sprachvorstellung attrahieren. Das sei wohl auch zum Theil bei fremden Eigennamen der Fall, so beispielsweise, wenn wir Teutónen, Senónen (trotz lat. Teútoni, Sénones) nach Analogie von Suessiónen, Burgundiónen, Eburónen, Myrmidónen etc. sprechen. Doch gelte dies nur bei Wörtern mit deutscher Endung. Aber niemand werde behaupten wollen, dass der Philologe seine Aussprache der fremden Eigennamen (z. B. Ticīnus, Murēna, Vindóbona) auf das Princip der Analogie stütze; vielmehr folge derselbe dem bestimmten lateinischen Accentuationsgesetz. Daher wechsle die Aussprache von Divitiacus, je nach der Ansicht von der Quantität des a: also Divitíăcus oder Divitiācus Eine wissenschaftlich neu festgestellte Quantität der Paenultima ändere hier mit einemmale die Betonung: Demnach habe man es in dieser Frage nicht mit dem Sprachgebrauch, sondern mit conventionellen Regeln zu thun, deren Stichhaltigkeit einer Kritik entschieden unterworfen werden kann, wenn auch zugegeben werden muss, dass die Gewohnheit in den gelehrten Ständen eine dem Sprachgebrauche ähnliche Macht repräsentiere. Darum widerstrebe so vielen die Betonung Sophoklēs, Themistoklēs etc., da wir diese Namen auch mit kurzer Ultima Sóphokles, Themístokles aussprechen. Wir müssten also in solchen Wörtern, um sie genau nach dem Griechischen auszusprechen, nicht nur die Betonung, sondern auch die Quantität ändern. Darum solle man sich vorerst begnügen, Doppelformen zu beseitigen, wo sie vorhanden sind, von zwei Möglichkeiten die probatere wählen, im übrigen den Usus, so weit er allgemein ist, thunlichst schonen, insbesondere wo er der deutschen Accentuation entspricht.

Professor Dr. Hintner bemerkt, dass der griechische Accent kein exspiratorischer, sondern ein musikalischer war; darum habe derselbe seiner Meinung nach für das Deutsche keine Bedeutung.

Der Obmann Professor Dr. Langhans zieht die lateinischen Formen ebendeshalb mit Loserth vor.

Director Dr. Hannak glaubt, dass es immer differierende Meinungen in dieser Hinsicht geben werde. Er schließt sich aber gerne dem Vorschlage des Professors Jerusalem an, dass für den internen Gebrauch ein Verzeichnis aufgestellt werden solle, vorausgesetzt, dass man hiebei nicht allzu rigoristisch vorgehe.

Professor Nahrhaft will die Frage vom praktischen Standpunkte behandelt wissen. In der Geschichte lerne der Schüler die griechischen Namen in der lateinischen Form. Daher wäre es unpraktisch, wollte man in der dritten Classe die Aussprache auf einmal ändern, doch möchte er nicht so weit gehen, die griechische Aussprache, sobald die Schüler mit derselben bekannt sind, etwa zu perhorrescieren. Im ganzen jedoch empfehle er, die griechischen Eigennamen in der lateinischen Form auszusprechen.

Professor Bass ist gegen den Vorschlag Nahrhafts, da die facultative Aussprache eines fremden Eigennamens in der einen oder der andern Form für den Geschichtsunterricht unzweckmäßig sei. Dagegen scheine ihm Hintners Bemerkung von großer Wichtigkeit.

Professor Dr. Hintner stellt den Antrag, ein Comité einzusetzen, das über die Frage eingehend zu berathen hätte.

Professor Nahrhaft unterstützt diesen Antrag schon mit Rücksicht auf die Orthographie; es wäre ein Verzeichnis anzulegen und dem hohen Unterrichtsministerium zu unterbreiten, damit in den Schulbüchern eine einheitliche Schreibung der Eigennamen erzielt würde. Eines müsse in dieser Hinsicht angestrebt werden: die unbedingte Beseitigung von Mischformen wie Kroesos, Aeschylos u. dgl.

Der Antrag Professor Dr. Hintners wird nahezu einstimmig angenommen und in das Comité gewählt: Director Dr. Hannak, der Obmann Dr. Langhans, der Schriftführer Dr. Tumlirz und die Professoren Bass, Eichler, Dr. Hintner und Dr. Rieger.

Es folgt hierauf das mit lebhaftem Beifall aufgenommene Referat des Professors Dr. K. Rieger über das von Professor O. Lorenz empfohlene *Eintheilungsprincip geschichtlicher Perioden*. (Vgl. Zweiter Vereinsabend, S. 145.)

B. Vereinsnachrichten des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Vierte periodische Versammlung.

(13. Jänner 1887.)

Nach Verlesung einer Zuschrift, in welcher der Lehrkörper des Mieser Gymnasiums seine Zustimmung kundgibt zu der seinerzeit erfolgten Entgegnung des Vereines auf die gegen den Mittelschullehrstand gerichteten Angriffe der „Neuen Freien Presse", besprach Professor A. Hruschka den Theil der höchst interessanten französischen Broschüre Frarys „*La Question du Latin*", welcher den Wert und die Methode des Unterrichts in den modernen und antiken Sprachen beleuchtet. (Vgl. den II. Vortrag dieses Heftes.)

Nachdem der Obmann dem Vortragenden für seine interessanten und anregenden Mittheilungen im Namen der Anwesenden gedankt hatte, begann die Discussion über den Vortrag.

Professor Dr. Loos bemerkt, dass augenblicklich nicht nur die gehörte französische, sondern auch deutsche Stimmen gegen den Unterricht in den antiken Sprachen anstürmen, er hofft aber, dass wie zu Ende des vorigen Jahrhunderts auch jetzt diesem Ansturm eine kräftige Reaction folgen werde.

Professor Dr. Toischer weist auf eine gediegene deutsche Publication hin, die wie Frary die Muttersprache in den Vordergrund des Unterrichtes stellt, wobei das Griechische weichen müsste. Das nähere Eingehen auf diese Schrift müsse er aber wegen vorgerückter Stunde auf die nächste Sitzung verschieben.

Auf Antrag von Professor Müller wurde die Vertagung der Discussion beschlossen.*)

---

*) Dieselbe konnte thatsächlich aber nicht wieder aufgenommen werden, da infolge eines nicht aufgeklärten Missverständnisses eine das Vereinsinteresse schädigende Spaltung unter den Mitgliedern drohte, was gewiss vom objectivem Standpunkte zu bedauern war.

Fünfte periodische Versammlung.

(26. Jänner 1887.)

Auf Antrag des Professors Müller wurde beschlossen, durch Director Dr. Hackspiel das in Angelegenheit der Gehaltserhöhung eingesetzte Comité aufzufordern, wieder eine Action einzuleiten, nachdem aus Wien die Nachricht eingelaufen ist, dass mit Rücksicht auf eine dermalen günstigere Constellation die Wiener Vororte bereits Schritte unternommen haben und eine Unterstützung u. a. von den Pragern erwarten.

Auf Grund einer Buchhändlernachricht, derzufolge der *Dassenbacher*'sche *Schematismus* nicht weiter erscheinen soll, und in Erwägung, dass die Ausgabe eines solchen Schematismus für die Mittelschulprofessoren von hohem Werte ist, hat Professor Broda schriftlich den Antrag eingebracht, der Verein „Deutsche Mittelschule" möge sich mit der Angelegenheit befassen und die geeigneten Schritte thun, um das Erscheinen eines Schematismus für die Zukunft zu sichern.

Professor Dassenbacher erklärt dem gegenüber zunächst, dass für das Jahr 1887 der Schematismus im Drucke, für die Zukunft hingegen dessen Erscheinen in der That in Frage gestellt sei, da die bisherige Subvention seitens des Ministeriums für Cultus und Unterricht nicht mehr bewilligt wird. Auf Antrag des Directors Dr. Hackspiel wird Professor Dassenbacher ersucht, in einiger Zeit dem Vereine Mittheilung zu machen, ob es ihm nicht doch gelungen sei, einen Verleger für den Schematismus zu finden.

Sechste periodische Versammlung.

(23. Februar 1887.)

Zunächst brachte Director Dr. Hackspiel zur Kenntnis, dass das Comité für Betreibung der Gehaltserhöhung auf Grund neuer Nachrichten aus Wien von einer augenblicklichen Action abgegangen sei; es habe aber ein Mitglied (Dr. Burghauser) cooptiert, damit auch die Prager Vororte darin vertreten seien.

Hierauf hielt Director Dr. Chevalier den angekündigten Vortrag:

„Über Schülerbibliotheken."*)

Nach einer Einleitung, welche die Wichtigkeit der Schülerlectüre, den Zweck derselben, die verschiedenen Anforderungen an eine richtige Auswahl des Lesestoffes u. v. a. behandelte, gieng der Vortragende ein auf die Darlegung der Schwierigkeiten, die sich hinsichtlich der Überwachung der Schülerlectüre dem Lehrer entgegenstellen. Vor allem soll der Lehrer, der sich dieser Überwachung unterzieht, die Jugendschriften kennen, damit er controliere, ob und mit welchem Erfolge gelesen worden sei. Wäre ein Canon der passenden Jugendschriften vorhanden, so könnte er im Laufe der Zeit sich diese Kenntnis erwerben, ohne eine Menge unbrauchbarer Bücher lesen zu müssen; aber selbst dann müsste er von anderen Arbeiten entlastet werden, da ihm sonst nicht die nöthige Zeit bleibt.

Der Lehrer soll auch die individuellen Bedürfnisse der Schüler kennen, damit die Lectüre in richtiger Stufenfolge geschehe; auch diese bedeutende Schwierigkeit könnte durch einen Canon theilweise behoben werden.

---

*) Die Publication dieses Vortrages erfolgt leider erst im nächsten Heft, da der Herr Verfasser noch einige Änderungen an dem Manuscripte vorzunehmen wünschte.

Digitized by Google

Eine der bedeutendsten Schwierigkeiten aber ist die Abhaltung der Schüler von schädlicher Lectüre; diese ist nur wegzuschaffen, wenn das Haus die Schule intensiv unterstützt, nicht aber, wie es oft geschieht, die Anordnungen der Schule als überflüssige Pedanterie auffasst und so die Bestrebungen der Schule zunichte macht.

Auch der Umstand, dass gerade während der Ferien, wo zur Lectüre die meiste Zeit und das meiste Bedürfnis vorhanden ist, die Schülerbibliotheken unzugänglich sind, leistet einer uncontrolierbaren, ungeordneten Lectüre Vorschub.

Ein Canon, die Mitwirkung des Hauses, Eröffnung der Schülerbibliotheken auch für die Ferienzeit könnten die wichtige Frage einer zweckmäßigen Schülerlectüre einer günstigen Lösung näher bringen und die Schülerbibliotheken wesentlich nutzbringender machen.

Nach der Danksagung für die intessanten Erörterungen entspann sich eine längere Debatte über die Frage der Benützung der Schülerbibliotheken während der Ferien und über die Frage, ob die Verwaltung dieser Bibliotheken durch ein oder mehrere Mitglieder des Lehrkörpers zu besorgen sei. An der Debatte, deren Abschluss erst in der nächsten Sitzung erfolgen wird, betheiligten sich die Herren Director Dr. Hackspiel, Professor Gottwald, Johne, Dr. Loos, Dr. Maiß und Müller.

Siebente periodische Versammlung.

(9. März 1887.)

Als Grundlage für die Debatte hatte Director Dr. Chevalier auf Grund seines Vortrages über die Schülerbibliotheken einige Thesen aufgestellt. Die erste dieser Thesen, „dass die Schülerbibliothek nicht bloß Belehrendes, sondern auch Unterhaltendes bieten solle", wurde ohne Debatte für richtig anerkannt. Dagegen veranlasste die zweite: „mit der Ausgabe der Bücher sei auch die Pflicht einer Controle der Lectüre verbunden", eine längere Discussion.

Professor Gschwind hält dafür, dass dem Bibliothekar allein unter den gegenwärtigen Verhältnissen diese Pflicht nicht auferlegt werden könne, da derselbe mit der bloßen Verwaltung der Bibliothek schon eine bedeutende Arbeit auf sich nimmt, für welche er gar keine Entschädigung findet. Aus den letzten Schulprogrammen gehe hervor, dass in Prag kein Bibliothekar sich einer Entlastung an Schulstunden erfreue, von einer anderen Enschädigung sei keine Rede, ja seine Mehrleistung finde nicht einmal eine Anerkennung. Der Verein „Deutsche Mittelschule" sollte um eine principiell auszusprechende Entlastung der Bibliothekare petitionieren. Gleichwohl müssten Letztere auch bei Entlastung auf die Unterstützung des ganzen Lehrkörpers rechnen.

Professor Gottwald erklärt die Controle der Lectüre durch den Bibliothekar für unmöglich, da dieser weder alle Schüler noch alle Bücher kennen kann. Die Bestellung nur eines Bibliothekars sei überhaupt unzweckmäßig. Da die Erziehung der Jugend dem ganzen Lehrkörper zukomme, so habe dieser sich auch in die Bibliotheksarbeiten zu theilen. Diese Theilung lasse sich aber am leichtesten nach Fächern durchführen, wobei auch die Controle naturgemäß erfolgen könne, und wobei ein Wechsel im Lehrkörper ohne erheblichen Einfluss auf die Bibliotheksverwaltung bleibe.

Digitized by Google

Professor Proft spricht einer Controle in der Art das Wort, dass am Schlusse des Semesters der Schüler über seine Lectüre ein schriftliches Referat abzuliefern hätte, das der betreffende Fachmann durzchzusehen hat.

Professor Dr. Loos tritt für die Theilung der Schülerbibliothek nach Classen ein und will von dem Classenvorstand die Classenbibliothek verwaltet wissen. Es würde dieser Modus im Einklang stehen mit dem Princip der Concentration und wäre zugleich eine Theilung der Arbeit. Dazu käme der Vortheil, dass nach und nach infolge des Aufsteigens mit seiner Classe jeder Lehrer allmählich die ganze Bibliothek kennen lernen und so auch zur Controle der Lectüre geschickt würde.

Director Dr. Chevalier bemerkt, dass er schon in seinem Vortrage die Mitwirkung des ganzen Lehrkörpers sowie die Beachtung der Concentration betont habe; die Theilung der Arbeit nach Fächern müsse thatsächlich bei Neuanschaffungen erfolgen, schon wegen der verlangten Namensfertigung im Kataloge. Für eine Action des Vereines ist Redner nicht, da in Angelegenheiten der Schülerbibliotheken eine weitere Klärung der Gesichtspunkte abgewartet werden sollte.

Professor Broda meint, dass unter allen Umständen ein eigentlicher Bibliothekar da sein müsse; dieser verdiene für sein Plus an Arbeit jedenfalls eine Entlastung anderwärts. Er ist also für Abfassung einer Petition zu Gunsten der Bibliothekare.

Professor Dr. Maiss hält aus praktischen Gründen den bisherigen centralistischen Modus für nicht zu umgehen. Es fällt nicht nur leichter, ein Mitglied im Lehrkörper zu finden, das die erforderlichen Eigenschaften eines Bibliothekars hat, wie Organisationstalent, Fertigkeit in Administrationsarbeiten, als mehre, sondern es sind auch die Verhandlungen und Verrechnungen mit Buchhändler und Buchbinder etc. wesentlich einfacher. Jedenfalls ist die Entschädigung für die Mühe der Bibliotheksverwaltung sogleich anzustreben, sei es in Form einer merklichen Entlastung von Schulstunden oder einer adäquaten Remuneration.

Bei der Abstimmung erklärt sich die Mehrheit für die Verschiebung einer Vereinsaction. Die Fortsetzung der Debatte wurde vertagt.

Ausserordentliche Generalversammlung.

(23. März 1887.)

Nach Vorstellung des landesfürstlichen Commissärs Herrn Krikawa und Constatierung der Beschlussfähigkeit verlas der Obmann den von Dr. Langhans im Namen der Wiener „Mittelschule" eingeschickten Entwurf eines Vertrages, welcher die Bedingungen enthält, unter denen der Verein „Deutsche Mittelschule" in Gemeinschaft mit dem Verein „Mittelschule" in Wien und eventuell „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz eine Zeitschrift „Mittelschule" herausgeben soll, welcher nicht nur die Berichte über die Vereinsversammlungen u. dgl., wie bisher der Jahresbericht, sondern auch Aufsätze, die die Interessen der Lehrer und der Schule behandeln etc., enthalten soll. Der treffliche Entwurf wurde über Antrag des Professors Müller unverändert *en bloc* angenommen.

Da für die Herausgabe einer Druckschrift in den Vereinsstatuten nicht vorgesorgt war, wurde ferner beschlossen, die Statuten entsprechend zu er-

gänzen, und wurde die Ergänzung in der vom Obmanne vorgeschlagenen Fassung angenommen.

Unter einem wurde, um das Interesse der auswärtigen Mitglieder an dem Verein zu fördern, der Beschluss gefasst, auch einen Punkt, welcher diesen Mitgliedern die Bildung von Zweigvereinen ermöglicht, in die Statuten aufzunehmen. Die Formulierung dieses Zusatzes wurde dem Ausschusse aufgetragen, nachdem eine längere Debatte, an welcher sich die Herren Director Dr. Hackspiel, Professor Broda, Gschwind, Müller, Quaißer betheiligten, die Angelegenheit klargestellt hatte.

Den Schluss der Sitzung bildete die Fortsetzung der Debatte über die Schülerbibliotheken. Professor Dr. Toischer wies nach einem kurzen Resumé über die vorhergegangene Discussion in überzeugender Weise nach, dass eine Controle der Schülerlectüre nicht nur nicht von Nutzen, sondern sogar von Schaden sei. Da einerseits der Lehrer nicht alle Details der gelesenen Bücher wissen könne, so werde mancher Schüler verleitet, einen lügenhaften Bericht über seine Lectüre zu erstatten, was thatsächlich vorgekommen ist; anderseits werden infolge des Zwanges, der in einer wirklichen Controle liegt, die Schüler weit häufiger an Antiquare und Leihbioliotheken sich wenden als an die Schülerbibliothek. Schriftliche Referate sind noch bindender für den Schüler, belasten den Lehrer über dessen Leistungsfähigkeit mit Correcturen und sind für die jüngeren Schüler geradezu zu schwierig. Was die Bibliotheksverwaltung betrifft, ist nur der centralistische Modus praktisch durchführbar.

Nach einer längeren Debatte zwischen den Herren Director Dr. Hackspiel, Professor Broda, Dr. Loos, Müller, Proft, Dr. Toischer wurde von der Versammlung die Ansicht Dr. Toischers, dass nämlich die Controle der Schullectüre über diejenige, welche bei der Anschaffung von Büchern geübt werden muss, nicht hinauszugehen habe, für die richtige erkannt.

Miscellen.

Nachruf für den verstorbenen Director Dr. A. Pokorny,

gehalten vom Reichsrathsabgeordneten Professor Dr. **Ed. Suess** im Verein „Mittelschule" in Wien.

(Nach dem Stenogramm mitgetheilt von Ant. Polaschek.)

Der verehrte Vorstand dieses Vereines hat mich aufgefordert, dem verstorbenen Director Dr. A. Pokorny einen Nachruf zu halten.

Man gewöhnt sich nur schwer an den Gedanken, dass der gute Mann nicht mehr unter uns ist, der Mann mit seinem zarten Körperbau, seinem bescheidenen, zurückhaltenden Wesen, seinem besonnenen Urtheil und jener schimmernd fortglimmenden Begeisterung für seinen Beruf, die sich so licht in seiner Arbeitskraft offenbarte. Und so hat der Mann, ohne Ehrgeiz emporsteigend auf den selbstgethürmten Früchten eigener Arbeit, in unserem Schulwesen eine Stellung und eine Bedeutung errungen, welche man jetzt erst, wo er nicht mehr unter uns ist, ganz zu ermessen imstande ist. Denn das darf heute ruhig gesagt werden, dass vor A. Pokorny niemand mit demselben Eifer und mit demselben Erfolge an der Verbesserung des naturgeschichtlichen Unterrichtes an den niederen und mittleren Schulen unserer Monarchie thätig gewesen ist. Und wenn es nothwendig ist, eine Thatsache hervorzuheben, um diese Behauptung zu erweisen, so genügt zu erinnern, dass nach vorgenommenem beiläufigen Voranschlag die Zahl der Exemplare seiner Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen, welche heute in acht lebenden Sprachen in Umlauf sind, dass, sage ich, die Zahl dieser Exemplare sich auf weit mehr als eine Million, wahrscheinlich auf mehr als 1,100.000 belauft und — ein seltener Erfolg für die österreichische Literatur auf diesem Gebiete — dass auch jene Bearbeitung, welche für die Schulen des Deutschen Reiches bestimmt ist, in dem mineralogischen und botanischen Theile jetzt in der 13., in dem zoologischen Theile nunmehr in der 17. Auflage im Verkaufe steht, so dass über die Grenzen unserer Monarchie hinaus seine tiefe Kenntnis des Faches selbst sowie das Bedürfnis der Schule zur Geltung gekommen ist.

A. Pokorny wurde im Jahre 1826 als der Sohn einer einfachen Bürgersfamilie zu Iglau geboren. Schon in seiner frühen Jugend begegnete ihm ein großes Glück; denn ein Glück muss ich es nennen, wenn ein junger Mann schon am Gymnasium unter seinen Lehrern eine Persönlichkeit findet, welche

ihm ein Vorbild bleibt für sein ganzes Leben. Unter seinen Lehrern war sein geliebter Enk von der Burg, und nie hat er ihn vergessen; denn nichts prägt sich tiefer und bleibender ein als die Lebensführung eines Lehrers, den man zu lieben gelernt hat.

Im Jahre 1842 absolvierte er das Gymnasium, und wieder war es ein Vorkommnis, das für seine Zukunft von großer Bedeutung war — eine Fußreise in das Glocknergebiet.

Wenn irgend etwas neben dem Vorbild eines trefflichen Lehrers einen tieferen, dauernderen, veredelnden Eindruck auf ein junges Gemüth hervorzubringen vermag, so ist es die unmittelbare Beschauung der großartigen Bilder, welche die Natur in unseren Hochgebirgen darbietet.

So kam er 1842 nach Wien, bestimmt zur Beamtenlaufbahn. Er absolvierte 1842/43 in dem Hause, in welchem wir uns befinden, die philosophischen Lehrcurse, von 1843—48 die juridischen. Dann kam die gewaltige Bewegung des Jahres 1848, die Bewegung, deren edle Grundzüge in ihre Caricatur verwandelt worden sind, und deren Wesen man heute noch nicht oder vielmehr nicht mehr zu begreifen imstande ist.

Pokorny wurde, wie viele andere, abgelenkt von seiner ursprünglichen Laufbahn und konnte sich dem Zweige des Wissens widmen, welcher ihn vor allem anzog. Der Jurist wurde zum Botaniker. Es ist sehr bezeichnend für die hohe Begabung der deutschen Volksstämme in Österreich, dass sie zu einer Zeit, in welcher es fast keinen, an den niederen und mittleren Schulen überhaupt keinen naturgeschichtlichen Unterricht gab, doch eine so große Anzahl ausgezeichneter Naturforscher als Autodidakten zu erziehen imstande waren. Man weiß das heute nicht mehr, dass unser berühmter Ichthyologe Haeckel Uhrmacher gewesen, der große Zoologe Josef Schlegel ursprünglich Klempnergeselle, Frauenfeld und Zelebor, welche die Fregatte „Novara“ begleitet haben, der eine Maurergeselle, der andere Strumpfwirker gewesen ist. Es war kein Anlass, es war keine Möglichkeit, sich zum Naturhistoriker heranzubilden. Und so ist der damalige Jurist Botaniker geworden. Allerdings auf diesem Gebiete traf er die trefflichsten Lehrer. Endlicher, Unger und Fenzl lebten damals noch. Dr. Putterlieg war es, der ihn ins botanische Museum einführte. Dort konnte er alle Schätze des Museums nach seinem Wunsche gebrauchen, aber Brot fand er dort nicht, und so musste er als Supplent in das akademische Gymnasium eintreten. Das geschah 1849. 1850 legte er bereits die Lehramtsprüfung ab. 1851 trat für ihn der Moment ein, welcher für jeden jungen Forscher, wie mir eine vieljährige Erfahrung gezeigt, ein entscheidender ist, es ist nämlich seine erste kleine Publication erschienen. Wer einmal eine kleine selbstgearbeitete Publication im Drucke vor sich liegen sieht, der bleibt für die Forschung erhalten. Seine Arbeit hieß: „Über Ophrys hybrida in der Wiener Flora.“ 1852 wurde er Professor der Naturgeschichte am akademischen Gymnasium und ist es geblieben bis 1864.

Es ist kaum zu glauben, welche Fülle verschiedener Arbeiten Pokorny im Laufe dieser zwölf Jahre geliefert hat. Ein glückliches Geschick hatte ihn mit der Familie Ettingshausen in Berührung gebracht; namentlich war er ein inniger Freund des Sohnes Constantin Ettingshausen. Sie beide begannen damals das große Werk: „*Physiotypia plantarum Austriacarum*“ in fünf Foliobänden. Daneben erschien ein selbständiges Werk: „Die Holzpflanzen Österreichs“ und viele einzelne Arbeiten über Waldbestand. Mit besonderer

Digitized by Google

Liebe beschäftigte er sich mit dem Studium und dem Verzeichnen der alten Bäume. Dann kam eine Serie von Arbeiten im Auftrage der k. k. Akademie der Wissenschaften über Torfmoore. Er unternahm Reisen nach Ungarn, in die Alpen, um die Torfmoore kennen zu lernen. Daneben übte er seinen Beruf, daneben erschien Auflage nach Auflage von seinen Lehrbüchern, die immer verbessert wurden, und daneben blieb er offen fortwährend den Fortschritten der Wissenschaft im allgemeinen und in seinem speciellen Fache.

Ich kann auf die Details nicht eingehen, aber ich will zwei Episoden hervorheben, in welchen ich in näherer Berührung mit ihm gestanden bin, und über die ich daher mit genauer Kenntnis der Sachlage zu sprechen imstande bin.

Es war anfang der Fünfzigerjahre in Wien eine große Anzahl strebender junger Leute, und im Herbst 1855 versammelte sich einmal eine größere Anzahl derselben in dem Gasthof „zur goldenen Birne" auf der Landstraße, um eine Verabredung zu treffen, wie man im Vortrage sich gegenseitig Kenntnis geben solle von Fortschritten auf dem Gebiete, von welchem jeder von uns entzückt wäre. Diese Vorträge sollten streng wissenschaftlich sein. Haidinger, der noch am Leben war, öffnete uns den Vortragssaal der geologischen Reichsanstalt auf der Landstraße. Es war ein trefflicher Kreis beisammen, aber es schmerzt mich, sie zu nennen. Grailich, Peters, Kreisel, Kotschy, Reitlinger Hornstein, Pokorny, sie sind alle schon hingegangen in das Land, woher kein Kommen mehr ist. Am Leben ist nur mehr Director Pick in Salzburg und derjenige, der heute nach mehr als 20 Jahren zum erstenmal von dieser Stelle zu Ihnen spricht, und welcher anfängt, in manchen theueren Erinnerungen gerade der heutigen Jugend gegenüber sich manchmal recht vereinsamt zu fühlen.

Wir begannen also 1855 unsere Vorträge, aber der Zudrang war so außerordentlich nicht nur im Saale, sondern bis in die Gänge hinaus, dass wir sahen, bis zu welchem Grade wir einem wahren Bedürfnisse entgegengekommen waren in jener Zeit der äußersten politischen Niedergeschlagenheit, in welcher die Geister in den Hallen der Wissenschaft ein Asyl gefunden.

Schon im nächsten Jahre kam es anders. Wir fanden wieder einen Gönner an dem damaligen Präses der kaiserlichen Akademie, Andreas Freiherrn v. Baumgarten. Er erlaubte uns, in diesem Hause unsere Vorträge fortzusetzen, zuerst oben im zweiten Stock, und er selbst erschien jeden Montag pünktlich bei den Vorlesungen, um, wie er sagte, die jungen Leute und das Publicum kennen zu lernen. Und als am vierten oder fünften Abend er nicht mehr den Saal erreichen konnte, weil zu viele Leute anwesend waren und wir — Pokorny war dabei — uns entschuldigten, dass wir ihn nicht in den Saal geleiten konnten, da sagte er: „Ja, Kinder, sonst habe ich nichts gewollt, als dass ich keinen Platz finde." Von dem Augenblicke an wurde uns dieser grüne Saal eröffnet, und das ist die Geschichte dieses grünen Saales, welcher seither die Heimstätte so vielen Eifers und, wie ich glaube, eine Wohlthat für das geistige Leben in Wien geworden ist.

Und noch eine Episode aus der Geschichte dieses Vereines, der jetzt noch in zwei getrennten Zweigen fortlebt, mag erwähnt sein, weil sie bezeichnend ist für die damalige Zeit und bezeichnend für die Ursprünglichkeit der innigen Freundschaft unter Leuten von damals, die niemals getrübt worden ist bis an das Ende leider schon so vieler.

Es war zwischen 1859—1860, als zum erstenmal nach Wien genauere Kunde kam von den großartigen neuen Auffassungen, welche Charles Darwin in die Natur hineingelegt hatte, und Gustav Jäger, damals Vorstand des zoologischen Gartens hier, bot sich an, einen Vortrag über die Darwin'sche Theorie zu halten. Man gab uns zu verstehen, dass ein solcher Vortrag hohenorts nicht gern gesehen werde. Da kamen wir zusammen, und obwohl Gustav Jäger unserem engeren Kreise ziemlich fern stand, fühlte jeder von uns, dass in diesem Augenblicke in unserem bescheidenen Kreise das große Princip der Freiheit der Lehre vertreten sei. Und wir beschlossen unter uns, einzustehen alle für einen und einer für alle, sei es auch mit unserer bürgerlichen Existenz, für die Abhaltung dieses Vortrages. Am nächsten Morgen wurden thatsächlich zwei von uns zur Unterrichtsverwaltung citiert. Die damalige maßgebende Excellenz hielt uns vor, dass es doch nicht nöthig sei, so abstracte Themata zu wählen, dass es viel nützlicher für das Publicum sei, Vorlesungen über Stahlbereitung, Spiegelfabrication u. dgl. nützliche Gegenstände abzuhalten. Wir erwiderten in aller Bescheidenheit, dass wir Naturforscher seien und nicht Techniker, dass solche nützliche Vorträge in hinreichender Menge im niederösterreichischen Gewerbeverein abgehalten würden, und dass unsere Aufgabe darin bestehe, die neueren Erfolge auf dem Gebiete der Wissenschaft dem gebildeten Publicum vorzulegen. Das einzige, was wir versprechen können, sei, dass wir das, was noch nicht erwiesen sei, auch nicht als erwiesen hinstellen würden. Der Vortrag wurde gehalten und wurde an dieser Stelle gehalten, und dem Vortragenden wurde keine Kentnnis davon gegeben, weil wir nicht wünschten, dass etwas anderes als der Erfolg, der Inhalt des Darwin'schen Buches vorurtheilslos hier dargestellt werde. Ob auch bei dieser Gelegenheit der Name des Präsidenten der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften als ein schützender Genius über uns geschwebt habe, das weiß ich nicht, das aber weiß ich, dass das ein solcher Moment war, in welchem Freundschaften geschlossen werden, die bis ans Grab audauern, und ein solcher treuer und im entscheidenden Momente bewährter Freund ist unser A. Pokorny gewesen.

Damals, schon anfangs der Sechzigerjahre gab es einsichtsvolle Personen, welchen die allzu einseitige Richtung der Gymnasien Besorgnis einflößte. Sie wissen alle, meine Herren, welcher Art die Besorgnis war, welche den Cato erfüllte, als Karneades, der griechische Philosoph die römische Jugend begeisterte: „Was will der Grieche," sagte er, „er zieht unsere Söhne heran, die nicht mehr Waffen führen können, die höchstens dazu gut sein können, etwa vor Minos die Angelegenheiten der andern Welt zu führen." Es sollte, um den üblichen Sprachgebrauch anzuwenden, den realistischen Fächern eine größere Pflege zutheil werden. Und während es die Leute des Montagvereins, die Leute aus dem grünen Saale, welche ja die ganzen Jahre hindurch kein anderes Streben hatten, als über der analytischen Methode in der Naturgeschichte auch die synthetische zur Geltung zu bringen, während, sage ich, es die Leute aus dem Montagverein waren, welche dem Vorwurfe entgegentraten, dass die Naturgeschichte nur Sache des Gedächtnisses sei — so wie sie damals gelehrt wurde, war sie es, und es handelte sich darum, den Beweis zu liefern, dass dies dem Gedächtnisse eingeprägte Thatsachen seien, welche man zu einem bestimmten Gedankenausdruck zusammenzufügen habe, waren sie es, welche damals vorschlugen, an den Schluss der Mittelschule unter dem Namen „allgemeine Erdkunde" eine Art zusammenfassenden Unterricht

zu setzen, welcher imstande wäre, einen allgemeinen, wenn auch beiläufigen Überblick über das Gefüge des Kosmos dem Jungen zu bieten, welchen Überblick sie für einen ebenso wichtigen Theil der allgemeinen Bildung hielten als manches Detail, mit welchem sonst der junge Mann am Gymnasium ausgestattet wird. Und so wie uns früher Haidinger und später Baumgarten die Säle öffneten, so öffnete uns der treffliche **Hermann Bonitz** die Spalten der Gymnasialzeitschrift. Der allmächtige Vorsitzende der Prüfungscommission Zippe war so unbedacht, selbst in die Polemik einzugreifen, und es war selbstverständlich, dass eine so große Anzahl für ihre Sache begeisterter Leute die Feder mit großem Schwunge zu führen in der Lage war. Da war Pokorny und unser trefflicher Freund Wretschko, welche damals in der Gymnasialzeitschrift, und zwar in den Jahrgängen 1859, 1860, 1861 eine Reihe anregender und inhaltsvoller Aufsätze lieferten, und was wir wünschten, wurde im wesentlichen auch erreicht. Nachdem es erreicht war und die Stadt Wien an die Bildung zweier Realgymnasien schritt, war es fast selbstverständlich, dass A. Pokorny zur Leitung eines dieser Realgymnasien berufen wurde. Da musste er sofort sehen, dass der Unterricht in der allgemeinen Erdkunde zwar leicht dictiert ist, dass aber die Durchführung desselben manche Schwierigkeiten zu überwinden hatte. Die erste Schwierigkeit war die Herbeischaffung eines Lehrbuches vorerst nicht für die Schüler, sondern für die Lehrer selbst, welche zwar manches an der Universität gelernt, aber die Art der Zusammenfassung nicht kennen gelernt hatten. Die Nothwendigkeit war da, und drei Freunde aus dem Montagvereine: **Hann, Hochstetter** und **Pokorny** traten zusammen, und aus ihrer gemeinsamen Arbeit ist jene allgemeine Erdkunde hervorgegangen, welche wieder eine Auflage nach der andern erlebt hat, erst vor kurzem in der fünften Auflage erschien und das verbreitetste Handbuch der physischen Erdkunde geworden ist, nicht nur in Österreich, sondern auch im Deutschen Reich. So ist also auch auf diesem Gebiete die Frucht der Arbeit der aus diesem kleinen Verein hervorgegangenen Männer über die Grenzen des Reiches hinaus bekannt geworden.

A. Pokorny hat die Freude dieser letzten Auflage der allgemeinen Erdkunde nicht lange überlebt. *Ophrys hybrida* war seine erste Publication — seine letzte Veröffentlichung war der Nachruf an seinen geliebten Lehrer Enk, welchen er hier gehalten hat

Aus einer langen, glücklichen Ehe mit Frau Johanna, gebornen Karabaček, hatte er zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter. Der Sohn, ein höchst talentvoller junger Mann, wurde ihm vor Jahren durch den Tod geraubt. Nie haben seine Freunde seither diesen Punkt ihm gegenüber berührt, denn jeder wusste, dass diese Wunde niemals geheilt war. Als seine Tochter ihm einen Enkel gab, da überwältigte ihn die Freude. Den Schmerz hatte er besiegt, die Freude hat ihn getödtet. Und so ist er glücklich gestorben, wie er es verdient hat. Er war ein angesehener Forscher von seinem ersten Auftreten bis zu seinem Ende. Er war ein ausgezeichneter und geliebter Lehrer, er war ein bewährter Freund und, was die Hauptsache ist, er war sein Leben lang ein reiner, makelloser Charakter. Darum bewahren wir ihm ein treues Andenken!

Digitized by Google

Reminiscenzen eines alten Schulmannes

aus dem Gymnasium vor dem Jahre 1848.

„Auf der Vergangenheit Erkenntnis
Ruht der Gegenwart Verständnis."

Immer kleiner wird die Zahl derjenigen, welche noch vor dem ereignisreichen, eine alte Zeit abschließenden Jahre 1848 ihre Schulbildung an dem damaligen Gymnasium und den darauffolgenden beiden Jahrgängen der philosophischen Studien genossen haben; der jüngeren Nachkommenschaft ist die alte Schule wohl kaum mehr dem Namen nach bekannt. Es dürfte daher nicht unzeitgemäß erscheinen, wenn es ein Schulmann, dessen erste Studienjahre in die alte Zeit fallen, unternimmt, Reminiscenzen zu erwecken und zum Ausdrucke zu bringen, welche vielleicht geeignet sind, zu Vergleichungen anzuregen und dadurch zur besseren Erkenntnis der neuen Schule mit ihren Anforderungen und Leistungen beizutragen.

Es ist nothwendig, wenn auch nur mit wenigen Worten, einiges aus der Vorgeschichte unserer Gymnasien voranzuschicken.

Durch mehr als zwei Jahrhunderte bestand die *ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* als die Grundlage der Gymnasialstudien. Die lateinische Sprache war Unterrichtssprache; dieselbe war die Sprache der Kirche und der Ueberlieferung; die Schätze der Wissenschaft aller Zeiten und aller Völker waren in derselben aufbewahrt.

Wenn es die Jesuiten vermochten, so lange Zeit hindurch ihren Einfluss auf die öffentliche Erziehung und Bildung zu erhalten, so ermöglichten ihnen dies wohl einerseits die äußeren Verhältnisse, andererseits aber kann denselben Befähigung, Eifer und Ausdauer keineswegs abgesprochen werden.

Zu Ende des achtzehnten Jahrhunderts aber, als die Geister in der menschlichen Gesellschaft mächtig aufstrebten und die Gewalt der ihnen angelegten Fesseln zu sprengen suchten, mussten die Jesuiten bald ihren Einfluss verlieren, umsomehr, da sie den Zeitgeist nicht mehr zu erfassen, noch weniger zu bändigen vermochten. Als Hauptgebrechen ihres Lehr- und Erziehungssystems ergaben sich folgende:

Widerstreben gegen alle Neuerungen, Alleinherrschaft, übermäßiges Memorieren beim Unterrichte, das System des Dictierens, Vernachlässigung der Muttersprache und der Literatur, sowie der Realien und der Forschritte in den philosophischen und theologischen Wissenschaften, endlich eine unfruchtbare Dialektik.

Dennoch konnte selbst die im Jahre 1773 erfolgte Auflösung des Jesuiten-Ordens den Einfluss desselben nicht plötzlich und nicht ganz beseitigen, da infolge des Mangels an anderen Lehrkräften noch viele sogenannte „Ex-Jesuiten" als Lehrer thätig blieben, die natürlich im alten Sinne fortwirkten.

Unsere erlauchte Monarchin Kaiserin Maria Theresia beauftragte den Piaristen Marx, einen neuen Lehrplan auszuarbeiten, welcher im Schuljahre 1778 eingeführt wurde, und welcher die Grundlage des Lehrsystems blieb, wenn auch später einige Änderungen, wie z. B. im Jahre 1808 durch Einführung des Fachlehrersystems, im Jahre 1818 durch Wiedereinführung der Classenlehrer erfolgten; spätere Umänderungsversuche blieben erfolglos, doch leuchtete daraus hervor, dass die Nothwendigkeit einer Verbesserung des

Digitized by Google

Systems auch vor dem Jahre 1848 bereits anerkannt wurde. Erst im Jahre 1849 trat eine entschiedene Änderung ein. Der in diesem Jahre erschienene, einzig in seiner Art noch heute dastehende „Organisations-Entwurf" stellte, leider nur zu rasch, ohne die nöthigen Übergangsstufen, ein ganz neues Lehrsystem auf, das bereits im Schuljahre 1850 ins Leben trat.

Dieses Lehrsystem hat sich nun durch mehr als dreißig Jahre bewährt, und selbst bei einer eingehenden Revision dieses Systems von Seite der berufensten Männer im Jahre 1884 wurde nichts Wesentliches in diesem System zu ändern für nothwendig erachtet.

Das alte Gymnasium war sechsclassig; die ersten vier Classen wurden als Parva, Principie, Grammatik und Syntax bezeichnet, und sie bildeten die Grammatikal-Classen, an welchen die sogenannten Grammatikallehrer als Classenlehrer wirkten, die von der ersten bis zur vierten Classe mit ihren Schülern aufstiegen; darauf folgten die Humanitäts-Classen, deren erste: Poesie, die zweite: Rhetorik genannt wurde, und in welchen ebenfalls Classenlehrer im zweijährigen Turnus wirkten.

Für die Religion war ein eigener Katechet bestellt; die Leitung des Gymnasiums war einem Präfecten anvertraut, dessen Stelle meist Geistliche innehatten; dieser erschien monatlich einmal in der Classe, um ein lateinisches Tentamen von den Schülern in seiner Gegenwart ausarbeiten zu lassen; er leitete die öffentlichen Prüfungen, sonst aber blieb der Präfect den Schülern ziemlich fremd.

Nicht obligate Lehrgegenstände gab es am Gymnasium keine; die Unterrichtsstunden waren zu je zweien auf den Vor- und Nachmittag vertheilt, im Ganzen 18 wöchentliche Lehrstunden, da der Dienstag-Nachmittag und der ganze Donnerstag nebst dem Sonntag Ferialtage waren. In der freien Zeit sollten die Schüler selbständig arbeiten; es war nicht nur das aus den Lesebüchern Aufgegebene zu memorieren, sondern es waren auch schriftliche Aufgaben auszuarbeiten; doch letzteres geschah wohl meist in den damals erlaubten Nachstunden, welche von den Lehrern abgehalten wurden. Es muss hier bemerkt werden, dass diese Nachstunden von manchen Lehrern oft recht gewissenhaft zur Ergänzung und Erweiterung der Kenntnisse ihrer Schüler auch in solchen Gegenständen benützt wurden, welche am Gymnasium nicht gelehrt wurden, doch im allgemeinen blieb das Ausarbeiten des „Pensums" die Hauptsache.

Es war überhaupt der Vorgang an den alten Gymnasien je nach der Persönlichkeit des Lehrers, in dessen Hand alle Gegenstände waren, ein äußerst verschiedener, so dass der eine Lehrer vorzüglich Latein mit Vernachlässigung aller andern Gegenstände, ein anderer aber neben Latein doch auch manchen andern Gegenstand etwas ernster betrieb.

Lehrgegenstände des Gymnasiums waren: Religion, Latein, Griechisch, Geographie und Geschichte, Mathematik. Die lateinische Sprache bildete den Hauptgegenstand: eine kleinere und eine etwas erweiterte größere Grammatik bildete für die ersten vier Gymnasialclassen die Grundlage des Unterrichtes, der meist nur im Aufgeben von Seite des Lehrers und im Auswendiglernen von Seite des Schülers bestand; selbst die Übersetzungen aus der Chrestomathie, welche Auszüge aus lateinischen Schriftstellern enthielten, wurden mehr auswendig gelernt, als sachlich durchgearbeitet.

Erst in den Humanitätsclassen wurde etwas tiefer in das betreffende Lesestück eingegangen, das aus irgend einem Autor herausgerissen war; von einem Eingehen in den Geist des Autors konnte keine Rede sein, wenn auch die Interpretation der gelesenen Stelle mitunter recht ausführlich geschehen ist.

Die schriftlichen Aufgaben, die wenigstens von den besseren Schülern selbständig gearbeitet wurden, hatten einen unbestreitbar günstigen Einfluss auf Stilistik im Latein sowohl, als auch in der damit eng verbundenen deutschen Sprache; auch machte es die viele freie Zeit möglich, dass häufig derartige Aufgaben gegeben wurden. Nicht selten wurden von den Schülern auch aus eigenem Antriebe sogenannte „Fleißaufgaben" geliefert, ja es hat manchen Wettstreit unter den Schülern bezüglich selbstverfasster lateinischer Gedichte, Reden (Chrien) und anderer Stilübungen gegeben. Wenn auch viele dieser Arbeiten vor der strengen Kritik der heute dazu berufenen Richter kaum Anerkennung finden dürften, so ist das Streben allein schon anerkennenswert, das die Jugend damals beseelte und zu selbständiger Arbeit anspornte, ohne dass von Seite der Schule eine besondere Anregung oder Anleitung erfolgte.

Ein *gradus ad Parnassum*, eine *institutio ad eloquentiam* mit einem Anhange über Mythologie, dann ein Buch, welches die römischen Alterthümer behandelte, sowie einige commentierte Classiker-Ausgaben waren Hilfsmittel für das Studium der lateinischen Sprache.

Die griechische Sprache wurde nur nebenher behandelt, wenn nicht ein Lehrer etwa sich speciell für diese Sprache interessierte. Der Unterricht begann in der dritten Grammatikalclasse auf Grund einer kleinen Grammatik „*Brevis grammatica græca*"; für die Humanitätsclassen war eine erweiterte Grammatik bestimmt, und nebstdem waren auch griechische Lesebücher im Gebrauche.

Accentlehre war den Studierenden damals unbekannt; das Lesestück wurde einfach zu übersetzen gesucht, wobei das Hauptgewicht auf das Auffinden des „Hauptsatzes" gelegt wurde, der von einigen Wenigen aufgefunden und von den übrigen gedächtnismäßig eingelernt und aufgesagt wurde. Sowohl für Latein als für Griechisch bestand die sogenannte „Erbschaft", d. i. Schriften von Schülern aus früheren Jahren, welche häufig zur Präparation benützt wurden.

Die deutsche Sprache wurde selbständig nicht behandelt, sie war, wie gesagt, eng mit der lateinischen Sprache verbunden; es wurden aber auch in der deutschen Sprache recht fleißig Arbeiten aller Art geliefert, namentlich suchten manche Schüler dem Namen eines Poëten (Schülers der ersten Humanitätsclasse) und jenem eines Rhetoren (zweite Humanitätsclasse) durch manche selbständig verfasste Gedichte und Reden in deutscher Sprache gerecht zu werden; dabei stand es aber im allgemeinen recht schlecht um die Kenntnis der deutschen Literatur; ein Buch unter dem Titel: „Muster redender Künste" war von Seite der Schule das einzige Hilfsbuch für den Schüler, Bibliotheken aber standen wohl nur sehr wenigen Schülern zugebote.

Irgend eine andere lebende Sprache wurde nicht gelehrt, ja selbst die zweite Landessprache zu erlernen bot die Schule keine Gelegenheit.

Für die Geographie waren besondere Lehrstunden angesetzt; es bestand ein eigenes Lehrbuch für die Einleitung in diesen Gegenstand in der ersten Grammatikalclasse, dann bestanden für jede der übrigen Grammatikalclassen eigene Lehrbücher topographischen Inhalts, der auswendig gelernt wurde.

Digitized by Google

Für die Geschichte waren von der zweiten Grammatikalclasse an eigene Lehrbücher vorgeschrieben, für die zweite Classe speciell ein Lehrbuch der österreichischen Staatengeschichte. Erst in der zweiten Humanitätsclasse wurde die alte Staats- und Völkergeschichte auf Grund eines eigenen Lehrbuches gelernt.

Der mathematische Unterricht war in den vier ersten Grammatikalclassen nicht viel ausgedehnter, jedenfalls aber weniger praktisch eingerichtet, als in der Normalhauptschulclasse, aus welcher der Schüler in das Gymnasium eingetreten ist.

Auch in diesem Gegenstande spielte das Memorieren von Regeln, z. B. für das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel u. dgl. die Hauptrolle.

In den Humanitätsclassen wurde etwas Algebra und Geometrie betrieben, meist von Lehrern, die dem Gegenstande eher Widerwillen als Interesse entgegenbrachten.

Eine Fertigkeit im Rechnen wurde wohl nur selten am Gymnasium erlangt, von einer Anwendung der abgeleiteten Formeln war kaum die Rede.

Naturgeschichte wurde am Gymnasium nicht gelehrt; einige lateinische Lesestücke, welche eine Aufzählung der Theile des menschlichen Körpers u. dgl. in der möglichst trockensten Weise enthielten, konnten keinen Ersatz bieten, und es musste schon als ein Fortschritt bezeichnet werden, wenn den Schülern der mehrsprachige *Orbis pictus* mit den primitivsten Holzschnitten zur Lectüre empfohlen wurde.

Die Einrichtung der sogenannten Ehrenprüfungen, welche öffentlich waren, und bei welchen nur die besseren Schüler, und zwar meist nur aus Latein, geprüft wurden, ferner die feierliche öffentliche Vertheilung der Prämien (gewöhnlich Bücher) mit obligaten Paucken und Trompeten, welche nach Nennung des Namens eines jeden Prämianten erschallten, die Herausgabe gedruckter Classenzettel, in welchen sämmtliche Noten eines jeden Schülers durch die Bezeichnung Eminenz, ad Eminenz, erste, zweite und dritte Classe (letztere drei durch Ziffern: „Einser", „Zweier", „Dreier") bekannt gegeben wurden, — werfen ein weiteres Licht auf die damalige Schulverfassung.

Endlich muss auch noch bemerkt werden, dass die Gymnasien, häufig vereinigt mit der Normalhauptschule, in wenig entsprechenden, meist an Licht und Luft Mangel leidenden Gebäuden untergebracht waren.

Das Verhältnis der Schüler untereinander war ein freundliches; treue Freunde blieben aus der Schulzeit oft bis in das späteste Alter geistig vereint, wenn sie auch räumlich getrennt wurden; zu den Lehrern gestaltete sich das Verhältnis je nach deren Leistungsfähigkeit und Charakter oft günstig, oft aber auch sehr ungünstig.

Der Mangel an jeder Theilnahme der Schule für die körperliche Entwicklung der Schüler veranlasste wohl manche derselben zu Vereinigungen bei verschiedenen Spielen, bei Ausflügen u. dgl., die nur in seltenen Fällen, und dann meist nur in kleineren Städten, von den Lehrern begünstigt oder wohl gar geleitet wurden.

Ebensowenig bot die Schule Gelegenheit zur Ausübung des Gesanges, des Zeichnens und anderer Fertigkeiten.

Wenn schon der Zusammenhang zwischen den Grammatikal- und Humanitätsclassen kein solcher war, dass man diese beiden Abtheilungen zu einem Ganzen innig verschmolzen betrachten konnte, so bestand zwischen

Digitized by Google

Gymnasium und den philosophischen Studien, der sogenannten „Philosophie", geradezu eine weite Kluft, die schwer zu überbrücken war.

In den beiden Jahrgängen der philosophischen Studien wurden folgende Gegenstände vorgetragen (von einem Unterrichte war keine Rede mehr):

Erstes Jahr (Logik): Religionswissenschaft (2 Stunden), Philosophie (5 Stunden), und zwar im ersten Semester Logik, im zweiten Semester Psychologie, reine elementare Mathematik (6 Stunden), lateinische Philologie (2 Stunden), endlich Naturgeschichte (2 Stunden), jedoch nur für die von der Zahlung des Schulgeldes Befreiten obligat.

Zweites Jahr (Physik): Religionswissenschaft (2 Stunden), Philosophie (3 Stunden: Moral), Physik (6 Stunden), lateinische Philologie (2 Stunden), endlich allgemeine Weltgeschichte (5 Stunden), ebenfalls nur für die von der Schulgeldzahlung Befreiten obligat.

Nebenbei wurden eine Menge nicht obligater, sogenannter „freier" Lehrgegenstände von verschiedenen Professoren gelehrt, als: Erziehungskunde, Österreichische Geschichte, Historische Hilfswissenschaften (Heraldik, Numismatik etc.), Geschichte der Philosophie, Ästhetik, classische Literatur und griechische Philologie, höhere Mathematik, praktische Geometrie, Astronomie Landwirtschaftslehre, dann die zweite Landessprache, französische und italienische Sprache und Literatur.

In einem Alter zwischen 16 bis 20 Jahren wurde dem Jünglinge plötzlich volle Freiheit gegeben, nachdem er am Gymnasium sich nur in den engsten Grenzen bewegen durfte; da ist es eben leicht erklärlich, dass sehr viele schon im ersten Jahre der philosophischen Studien auf Abwege geriethen, und dass verhältnismäßig wenige in den zweiten Jahrgang einzutreten und die philosophischen Studien zu absolvieren vermochten.

Die große Zahl von Hörern (in Prag 500 in der Logik, 300 in der Physik) machte es zur Unmöglichkeit, dass sich die Professoren mit dem einzelnen Hörer beschäftigen konnten, es wurde einfach vorgetragen, sonst aber der Hörer seinem Schicksale überlassen. Trotz dieser Übelstände muss anerkannt werden, dass in den beiden Jahren der philosophischen Studien, namentlich in den Gegenständen der Philosophie, Mathematik und Physik vortheilhaft und nachhaltig auf die Hörer eingewirkt wurde, und dass auch durch manchen der „freien" Gegenstände, wenn sie von dem Hörer mit Ernst erfasst wurden, Nützliches für das Leben geschaffen wurde.

Besonderen Einfluss, namentlich auf Ausbildung des Charakters, nahmen die Vorträge über Philosophie, insbesondere jene über Moralphilosophie; wenig wurde in der Philologie geleistet, noch geringer aber konnte der Unterricht in der Naturgeschichte Erfolg haben, da bei der massenhaften Zahl von Hörern es zur Unmöglichkeit wurde, irgend ein Object im Hörsaale vorzuzeigen, da die Lehrstunden gewöhnlich solche waren, zu welcher Zeit es in dem an und für sich dunklen Hörsaale, namentlich im Winter, finster wurde, — da endlich der Gegenstand nur ein bedingt obligater war. Lehrbücher bestanden keine, die wenigen etwa bestehenden wurden nicht benützt, die Vorträge wurden von fleißigen Hörern nachgeschrieben (damals ohne Stenographie), von Bequemeren ausgeborgt oder wohl auch gekauft. Dass diese sogenannten „Explicationen" Unrichtigkeiten und Lücken enthielten, ist begreiflich, damit war aber eine neue Schwierigkeit für den Schüler geschaffen. Die Prüfungen erfolgten aus jedem Gegenstande zu Ende eines jeden Semesters, sie wurden

öffentlich abgehalten und nahmen fast einen ganzen Monat in Anspruch; es war keine geringe Anforderung, aus fünf verschiedenen Gegenständen den Inhalt des während eines Semesters Vorgetragenen so inne zu haben, dass man jede der drei vorgelegten Fragen richtig zu beantworten im Stande war.

Trotz der bezeichneten Mängel sind die beiden philosophischen Jahrgänge wohl den meisten, welche dieselben absolviert haben, in bester Erinnerung geblieben, was wohl nicht bloß die damals genossene größere Freiheit, etwa die Erlaubnis, Stöcke tragen zu dürfen und mit dem Titel „Herr" angesprochen zu werden, zur Folge haben konnte; es findet dies vielmehr in der besseren Behandlung für das Leben wichtiger Lehrgegenstände von Seite mitunter ausgezeichneter Fachmänner seine Begründung.

Hiemit wäre die alte Schule in den Hauptzügen dargestellt worden; in eine genaue Vergleichung der alten mit der neuen Schule einzugehen, ist nicht Zweck dieser Zeilen, doch möge der wesentliche Unterschied zwischen der neuen Einrichtung und der alten hier nochmals zusammengefasst werden, wie es schon der verewigte Dr. Adolf Ficker in seinem Berichte über österreichisches Unterrichtswesen aus Anlass der Weltausstellung 1873 gethan hat:

Die beiden Jahrgänge des philosophischen Obligatcurses sind nun mit den Humanitätsclassen zum Obergymnasium vereinigt; das Gymnasium nimmt einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmaße mit den philologisch-historischen Disciplinen auf, und sein Schwerpunkt liegt in der wechselseitigen Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen zu einander. Die Combination des Classenlehrer- und Fachlehrersystems wird dadurch hergestellt, dass Lehramtsprüfungen verwandter Fächer zu Gruppen vereinigt werden, das Institut der Classenordinarien aber einen Einheitspunkt für jede Classe schafft, und dass die Classification der Schüler mittelst der Noten für die einzelnen Lehrgegenstände und einer allgemeinen Zeugnisclasse stattfindet. An die Stelle der Übungen im Sprechen eines Lateins von zweifelhaftem Werte und der Spielerei mit Poetik und Rhetorik tritt nun die Lesung classischer Schriftsteller in möglichst ausgedehnter Weise, daher wurde die Stundenzahl für griechische Sprache erhöht; der deutschen Sprache und den betreffenden Landessprachen wurde Rechnung getragen.

Der geographische Unterricht wurde (im Beginn der neuen Ordnung) mit dem historischen verschmolzen, (später aber wieder getrennt); der historische Unterricht sollte auf der Unterstufe (Untergymnasium) mehr den biographischen Charakter bewahren; Vaterlandskunde und österreichische Geschichte wurde in den Lehrplan in ausgedehnterem Maße aufgenommen.

Moralphilosophie wurde ausgeschieden und in den obersten Classen des Gymnasiums nur empirische Psychologie und formale Logik beibehalten.

Der Grundsatz: Durch Unterricht zu erziehen wurde am ganzen Gymnasium festgehalten und den Schülern der beiden obersten Classen wurde in dieser Beziehung keine exceptionelle Stellung eingeräumt.

Als Abschluss des Gymnasialcurses wurde die Maturitätsprüfung vorgezeichnet, welche auch bezüglich des Privatstudiums die einzige Controle des Staates bildet.

Wien. *Dr. K. Schwippel.*

Digitized by Google

Bemerkungen zu den Instructionen.

I.

Das Ausmaß der schriftlichen Arbeiten aus dem Deutschen in der ersten Gymnasialclasse.*)

In Bezug auf die schriftlichen Arbeiten aus dem Deutschen für das erste Semester stimmen die Vorschriften des neuen Lehrplanes und der „Instructionen" vollständig überein. Der Lehrplan verlangt S. 15 (Ausgabe von A. Pichlers Witwe & Sohn) „Schriftliche Arbeiten: Dieselben sind zuerst ausschließlich Dictate, vorwiegend zu orthographischen Zwecken und geschehen wöchentlich; später (doch noch im 1. Semester) wechseln sie in wöchentlicher Abfolge mit Aufsätzen." Weniger genau ist die Übersicht des Lehrplanes S. 28; denn diese scheidet die schriftlichen Arbeiten des 1. und 2. Semesters gar nicht von einander, so dass sie mit dem Lehrplane S. 15 nicht übereinstimmt. Es heißt S. 28: „Orthographische Übungen". Und dann folgen bereits die Vorschriften für das 2. Semester. Es ist also in dieser Übersicht des Lehrplanes weder angegeben, dass die orthographischen Übungen wöchentlich stattzufinden haben, noch auch, dass in der letzten Zeit des 1. Semesters, etwa in den letzten 6 oder 8 Wochen (vgl. „Inst." S. 137), die orthographischen Übungen mit Aufsätzen „in wöchentlicher Abfolge" wechseln sollen. Diese Übersicht des Lehrplanes bedarf also bezüglich der schriftlichen Arbeiten in der 1. Classe einer Richtigstellung, so dass sie mit dem „Lehrplane" (S. 15) auch wirklich übereinstimmt. Diesen letzteren halte ich für das Wesentliche.

Mit diesem Lehrplane stimmen nun die Vorschriften der „Instructionen", soweit sie das 1. Semester betreffen, überein. So heißt es S. 123 bei „Stoff- und Lehrgang der ersten Classe": „Die Regeln der Orthographie sind im Anschlusse an das vorgeschriebene Regelbuch durchaus mittelst praktischer Übungen einzuprägen, die im 1. Semester jede Woche, im 2. Semester alle vierzehn Tage gehalten werden." Auch später S. 136 lesen wir: „In der ersten Classe sind die ersten schriftlichen Übungen Dictate," und S. 137 „Die Dictate und ihre Correctur in der Schule dürfen höchstens eine Stunde wöchentlich in Anspruch nehmen: erst nach 2—3 Monaten mag man die eigentlichen Aufsatzübungen mit den Dictaten abwechseln lassen."

Während also sowohl über die Zahl der schriftlichen Arbeiten des ersten Semesters als auch über ihre Art gar kein Zweifel aufkommen kann, verhält es sich in Bezug auf die schriftlichen Arbeiten des 2. Semesters nicht ebenso.

Dass im 2. Semester neben den Schularbeiten auch Aufsätze als Hausarbeiten zu geben sind, ergibt sich aus dem Lehrplane S. 15: „Im 2. Semester abwechselnd Schul- und Hausaufgaben," dann aus der Übersicht des Lehrplanes S. 28: „Aufsätze im 2. Semester monatlich 4, abwechselnd Schul- und Hausaufgaben;" schließlich aus den Instructionen S. 137: „Aufsätze als Hausarbeiten sind erst im 2. Semester zu geben."

Nun heißt es aber bei Stoff und Lehrgang S. 123 bezüglich der orthographischen Übungen, dass dieselben „im 2. Semester alle 14 Tage gehalten werden."

*) Inzwischen ist durch die h. Verordnung vom 2. Mai eine Verminderung der schriftlichen Aufgaben in der I. Classe eingetreten, die im allgemeinen den Wünschen des Verfassers entspricht.

Es würden sich also für das 2. Semester im Ganzen 6 Arbeiten monatlich ergeben, und zwar 4 Aufsätze (je 2 Schul- und 2 Hausarbeiten) und 2 orthographische Übungen.

In der „Übersicht des Lehrplanes" S. 28 ist freilich von orthographischen Übungen nur im allgemeinen die Rede, ohne dass die Zahl derselben festgesetzt und für das 1. und 2. Semester geschieden ist. Auch in dem „Lehrplane" (S. 15), der mir, wie ich schon früher bemerkte, bei den neuen Vorschriften das Wesentliche zu sein scheint, ist von orthographischen Übungen des 2. Semesters k e i n e Rede.

Wenn wir nun in Betracht ziehen, dass für die Correctur in der Schule und für den jeweilig neu zu gebenden Aufsatz zum mindesten je eine Stunde in der Woche nothwendig ist, so würde dazu noch in je 14 Tagen eine Stunde auf die Correctur der vorangegangenen und die neue orthographische Übung entfallen und es bliebe somit von den der Lectüre, der sachlichen und sprachlichen Erklärung, dem mündlichen Nacherzählen und dem Vortragen memorierter Stücke gewidmeten wöchentlichen 2 Lehrstunden nach je 14 Tagen immer nur eine einzige, weil von den 4 Lehrstunden je eine der Grammatik zugewiesen werden muss.

Man wird also zugeben, dass bei der Wichtigkeit gerade des mündlichen Unterrichtes in der ersten Classe, des Lesens, Nacherzählens und Vortragens etc., die Stundenzahl bei 6 schriftlichen Arbeiten in je vier Wochen allzusehr geschmälert werden müsste. Es ist daher nothwendig die mit einander nicht übereinstimmenden Festsetzungen des „Lehrplanes" S. 15, dann der „Übersicht" desselben S. 28 und der in den Instructionen S. 123, 136 und 137 ertheilten Weisungen derart mit einander in Einklang zu bringen, dass sowohl die Zahl als auch die Art der schriftlichen Arbeiten des 2. Semesters der 1. Classe genau festgestellt wird.

Der Deutschunterricht verfügt über 4 wöchentliche Lehrstunden, also in jedem Monat (etwa nach Abrechnung der durch Ferialtage ausfallenden Stunden) über durchschnittlich 16 Stunden. Davon entfallen 4 Stunden auf die Grammatik und nach der obigen Darlegung 6 auf die schriftlichen Übungen, so dass für die Lectüre nur 6 Stunden zur Verfügung stehen. Diese Zahl erscheint nun mit Rücksicht auf den Umstand, dass gerade in der 1. Classe sowie auch noch in der nächstfolgenden das Hauptgewicht nicht den schriftlichen Arbeiten, sondern der Ausbildung des mündlichen Gedankenausdruckes, dem Sprechen und Lesen, dann der formalen sprachlichen Ausbildung beizumessen ist, viel zu gering, und es dürfte der Ausfall von je 2 Stunden im Monate für die orthographischen Übungen zu empfindlich sein. Damit soll die Nothwendigkeit dieser Übungen im 2. Semester nicht etwa in Abrede gestellt werden, sondern es soll nur der Nachweis erbracht werden, dass die Gesammtzahl der schriftlichen Arbeiten eine zu große ist. Wenn wir also uns nur an das im „Lehrplan" S. 15 festgestellte Ausmaß der schriftlichen Arbeiten halten und auch noch dem Umstande Rechnung tragen, dass auch im 2. Semester noch orthographische Übungen nothwendig sind, so sehen wir uns gezwungen unter „Schulaufgaben" des 2. Semesters nicht nur „Aufsätze" zu verstehen, sondern auch orthographische Übungen, was nach der „Übersicht des Lehrplanes" S. 28 freilich unthunlich erscheint, da daselbst ausdrücklich die Schulaufgaben als „Aufsätze" bezeichnet und neben ihnen noch orthographische Übungen namhaft gemacht werden.

Es würde sich nun bei Festhaltung des Grundsatzes, dass für die schriftlichen Arbeiten ohne Unterschied nur je 1 Stunde wöchentlich zu verwenden ist (Instr. S. 137) etwa folgende Abfolge für das 2. Semester ergeben:

1. Woche: Correctur der vorangegangenen Arbeit und ein Aufsatz als Schularbeit.
2. Woche: Correctur des Schulaufsatzes und Mittheilung und Einübung der Hausarbeit.
3. Woche: Correctur der Hausarbeit und orthographische Übung.
4. Woche: Correctur der orthographischen Übung und ein Aufsatz als Schularbeit.

In je 4 Wochen würden also

je 2 Aufsätze als Schularbeit,
je 1 orthographische Übung und
je 1 Hausarbeit, im ganzen 4

schriftliche Arbeiten gegeben werden.

In den nächstfolgenden 4 Wochen würden

je 1 Aufsatz als Schularbeit,
je 1 orthographische Übung und
je 2 Hausarbeiten

in den nächsten 4 Wochen statt der 2 Hausarbeiten, 2 orthographische Übungen eintreten.

Es würden hiedurch der Lectüre etc. je 2 wöchentliche Lehrstunden ungeschmälert erhalten bleiben und Zeit für die Übung des mündlichen Gedankenausdruckes gewonnen werden, der auf dieser Stufe viel wichtiger ist als der schriftliche.

II.

Das Ausmaß der lateinischen Lectüre in der 5. Classe.

Die „Instructionen" fordern als lateinischen Lesestoff für die fünfte Classe: Im ersten Semester: „Livius; außer dem 1. Buche soll das 21. oder 22. oder wichtige Partien aus den Kämpfen der Patricier und Plebejer gelesen werden".

Im zweiten Semester: Ovid und zwar eine Auswahl vornehmlich aus den Metamorphosen und den Fasti; übrigens kehrt auch in diesem Semester die Lectüre für einige Zeit zu Livius zurück."

Betrachtet man nun den Umfang der für das erste Semester festgesetzten Lectüre, so ist zu lesen: Entweder

1. das 1. Buch und das 21.; das sind 60 und 63, also 123 Capitel; oder
2. das 1. Buch und das 22.; das sind 60 und 61, also 121 Capitel; oder
3. das 1. Buch und wichtige Partien aus den Kämpfen der Patricier und Plebejer, die doch offenbar ebenfalls den Umfang eines Buches umfassen; also wieder beiläufig 120 Capitel.

Der Umfang der Lectüre aus Livius beträgt also in jedem Falle im ersten Semester mindestens 120 Capitel. Zur Verfügung stehen dem Lateinunterrichte in der 5. Classe wöchentlich 6 Stunden, wovon 5 Stunden für die Lectüre zu verwenden sind. Bei der Wichtigkeit des grammatischen Lehrstoffes, der auf dieser Unterrichtsstufe planmäßig eingerichtet werden muss

und daher die ihm wöchentlich zugewiesene Lehrstunde vollauf in Anspruch nimmt, ist es nicht möglich die Schularbeiten, sowie die Correctur sowohl dieser als auch der Hausarbeiten in die Grammatikstunden zu verlegen. Denn in diesem Falle bliebe in je vier Wochen nur eine Grammatikstunde übrig. In je vier Wochen erfordert die Schularbeit eine Stunde, die Correctur derselben in der Schule eine Stunde, die Correctur der Hausarbeit eine Stunde, im ganzen drei Stunden. Wir werden also diese drei Stunden von der Zahl der Lectürstunden in Wegfall bringen müssen, so dass in je vier Wochen für die Lectüre 17 Stunden übrig bleiben. Nachdem nun das erste Semester 21 oder 22 Wochen umfasst, so würden, wenn kein Wochentag in Wegfall käme, sich für das erste Semester 105 oder 110 Stunden für die Lectüre ergeben. Davon entfallen in je vier Wochen drei Stunden, also in 21 Wochen etwa 15 Stunden auf die schriftlichen Arbeiten und deren Correctur. Es verbleiben demnach für die Lectüre 90 oder 95 Stunden.

Von dieser Zahl sind aber noch die Lehrstunden abzurechnen, welche auf Ferialtage fallen, da dieselben doch nur von den Lectürstunden im Wegfall gebracht werden können, weil weder der grammatische Unterricht, noch auch die schriftlichen Arbeiten und deren Correctur einen Abbruch erleiden dürfen. Die Zahl der Ferialtage beträgt im ersten Semester 18; nehmen wir nun an, es würden davon etwa drei auf Sonntage fallen und bei der Verringerung der Schultage nicht in Betracht zu ziehen sein, so sind von der Zahl 90, eventuell 95, noch 15 abzuziehen, so dass im Ganzen 75, eventuell 80 Lectürstunden verbleiben, in welchen 120 Capitel aus Livius absolviert werden sollen.

Abgesehen davon, dass sowohl für die Einleitung der Lectüre, als auch für die Wiederholung größerer Abschnitte, Zusammenstellung der bei der Lectüre gemachten stilistischen und sachlichen Bemerkungen u. s. w. eine größere Anzahl von Stunden zu verwenden sein wird, dass ferner, besonders anfangs, ein Theil der Stunde auf die Befestigung der Vokabelkenntnis entfällt, so ist in jeder Lectürstunde zu absolvieren:

1. Die Wiederholung des in der vorhergehenden Stunde Gelesenen, durchschnittlich . . . . . $1^1/_2$ Capitel
2. Neu zu übersetzen und zu erklären . . . . . $1^1/_2$ „

zusammen . . . 3 Capitel

in einem durchschnittlichen Umfange von 33—36 Zeilen der Textausgabe von Hertz; oder es müssen, da das erste Buch 58 Druckseiten und das 21. Buch 54 Druckseiten von durchschnittlich 39 Zeilen umfasst, in einer Stunde 58 Zeilen wiederholt und 58 Zeilen neu durchgenommen werden. Wenn man nun berücksichtigt, dass die Lectüre des Livius selbst besseren Schülern anfangs große Schwierigkeiten bereitet, und daher nicht gleich in den ersten Wochen des Schuljahres das durchschnittliche Ausmaß der Lectüre in jeder Lehrstunde bewältigt werden kann, so stellt sich die Durchführung des Pensums so, dass gegen Schluss des Semesters eine noch größere Anzahl als drei Capitel durchzunehmen sein werden — ein Ausmaß, welches wohl unter allen Umständen zu groß sein dürfte. Es wird also ein Theil des Lesestoffes aus Livius dem zweiten Semester vorzubehalten sein, und die Lectüre, wie es in den Instructionen heißt, „auch in diesem Semester für einige Zeit zu Livius zurückkehren".

Hier wäre es vor allem wünschenswert gewesen, dass die der Lectüre des Livius zu widmende Zeit genau begrenzt und festgesetzt worden wäre;

Digitized by Google

denn nur in diesem Falle wäre es möglich gewesen, die Anzahl der Lehrstunden, welche im zweiten Semester der prosaischen und poetischen Lectüre zufallen, genau festzusetzen. Ich will nun im Folgenden nachweisen, dass selbst mit Zuhilfenahme von Lehrstunden des zweiten Semesters das Pensum aus Livius nur dann erschöpft werden kann, wenn die vorgeschriebene Lectüre aus Ovid eine Einschränkung erleidet, dass also in jedem Falle das Ausmaß der Lectüre in der 5. Classe zu groß ist.

Das zweite Semester umfasst eben so viele Wochen als das erste, und wenn auch die Zahl der Ferialtage um einen geringer ist, so beträgt doch die Anzahl der Lectürstunden nach Abrechnung der für die Schul- und Hausaufgaben, sowie deren Correctur entfallenden Stunden 76, eventuell 81, so dass die Zahl der des ersten Semesters fast gleich ist.

Der Lesestoff aus Ovid ist nicht genau begrenzt; nehmen wir jedoch an, dass zum mindesten das in den Instructionen Empfohlene gelesen werde, so ergibt sich eine Gesammtzahl von beiläufig 2000 Versen. Davon entfallen 200—300 auf das zweite Semester der 4. Classe; es verbleiben daher für die 5. Classe 1700—1800 Verse.

Bei der Lectüre des Livius dürfte eine durchschnittliche Leistung von zwei Capiteln in jeder Stunde, von denen das eine wiederholt, das andere neu durchgenommen wird, das Maximum sein.*) Es erfordert demnach die Lectüre des Livius 120 Lehrstunden. Da nun dafür im ersten Semester nur 75, eventuell 80, zur Verfügung stehen, so müssen noch etwa 45, eventuell 40, vom zweiten Semester für den Livius verwendet werden, so dass für die Lectüre des Ovid etwa nur die Hälfte der Lectürstunden des zweiten Semesters bliebe. Weil jedoch das Lesen des Livius im zweiten Semester etwas rascher gehen dürfte, da die Schüler schon eingelesen sind, so werden etwa 30 Stunden genügen. Es bleiben also für den Ovid beiläufig 50 Stunden. Bei einer Gesammtzahl von 1700—1800 Versen ergibt sich daher ein durchschnittlicher Lesestoff von 34 bis 36 Versen, welche in jeder Stunde neu durchzunehmen sind, während ebensoviele wiederholt werden müssen; im ganzen entfallen auf jede Stunde 68—72 Verse.

Wenn wir nun aber auch annehmen, dass mit den in den Instructionen namhaft gemachten Stellen nicht etwa ein fester Canon dessen, was unbedingt gelesen werden muss, festgesetzt wurde, dass vielmehr statt des einen oder anderen Stückes auch andere vom Lehrer gewählt werden können, so wird man doch daran festhalten müssen, dass der Umfang der Lectüre dadurch keine wesentliche Verminderung erfährt. Dies scheint schon daran seine Begründung zu finden, dass aus Homer in demselben Semester ein Ausmaß von 1200—1500 Versen gefordert wird, welche sich auf etwa 60 Stunden vertheilen, so dass in jeder Stunde 20—25 Verse neudurchzunehmen und ebensoviele zu wiederholen sind. Wenn wir nun auch berücksichtigen, dass die Lectüre des Ovid im ganzen weniger Schwierigkeiten bereitet als die des Homer, so dürfte doch das Plus von 18—22 Versen, welches in jeder Stunde auf den Ovid entfällt, ein zu bedeutendes sein. Nachdem dasselbe aber nur dadurch sich ergibt, dass an der vollständigen Absolvierung des Pensums aus Livius festgehalten wurde, so erscheint der Nachweis erbracht, dass dieses letztere zu umfangreich ist.

*) Auch diese Leistung wird nur selten erzielt werden, da eine einzige größere Schwierigkeit in textlicher und sachlicher Beziehung, oder ein mangelhaft präparierter Schüler den Lehrer empfindlich aufzuhalten vermag. *D. Red.*

Digitized by Google

Für den Fall einer Änderung im Ausmaße der Lectüre der 5. Classe dürfte zu erwägen sein, ob es nicht vortheilhafter wäre, den Livius überhaupt aus der 5. Classe in eine spätere, etwa in die 7. Classe zu verlegen. Der Schriftsteller bietet nicht nur bedeutende sprachliche, sondern auch außerordentlich große sachliche Schwierigkeiten, so dass er in der 5. Classe nicht zum vollen Verständnisse gebracht werden kann. Will man aber schon an der gegenwärtigen Vertheilung der Autoren festhalten, so möge man den Livius wenigstens in das zweite Semester verlegen. Damit wäre die Unterbrechung der Lectüre des Ovid beseitigt und auch der Vortheil erreicht, dass im ersten Semester im Lateinischen ein Dichter (Ovid), im Griechischen ein Prosaschriftsteller (Xenophon), im zweiten Semester im Lateinischen ein Prosaiker (Livius) und im Griechischen ein Dichter (Homer) nebeneinander gelesen würden.

Ungarisch-Hradisch. *Georg Schlegl.*

Das Zeichnen im geographischen Unterrichte.

Die an den Lehrerbildungsanstalten Wiens beschäftigten Lehrkräfte hielten im Laufe des gegenwärtigen Schuljahrs Besprechungen ab über verschiedene methodische und pädagogische Materien. Rücksichtlich des Zeichnens beim geographischen Unterrichte wurden auf Grund eines Referates des Prof. Rusch folgende Thesen angenommen:

1. Eine maßvolle Anwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht ist ein pädagogisch wertvolles, aber nicht unter allen Umständen unerlässliches Mittel für die richtige Auffassung und sichere Einprägung des Kartenbildes; es darf jedoch niemals Selbstzweck werden.

2. Die Grundlage und den Ausgangspunkt für alle geographischen Belehrungen bildet die Karte und nicht eine vom Lehrer entworfene Skizze. Die Skizze ist vielmehr erst das Ergebnis des Kartenstudiums und kann erst nach gründlicher Betrachtung und Beschreibung des Kartenbildes hergestellt werden. Sie verhält sich zur Karte wie die Inhaltsangabe zur anschaulichen Erzählung wie die Disposition zur Rede.

3. Der Lehrer hat alle diejenigen geographischen Verhältnisse durch eine anschauliche Skizze zu versinnlichen, für deren klare Auffassung die zur Verfügung stehende Karte nicht ausreicht.

4. Das Zeichnen der Schüler ist beschränkt, *a*) durch den Grad ihrer Zeichenfertigkeit und die Darstellbarkeit geographischer Objecte und *b*) durch die eigentlichen Ziele und Aufgaben des geographischen Unterrichts.

5. Es wird demnach von den Schülern nur das gezeichnet, was von ihnen leicht und mindestens mit schematischer Richtigkeit entworfen werden kann und zu dessen sicherer Einprägung zugleich die graphische Darstellung als Lernmittel erwünscht ist.

6. Das Zeichnen der Schüler beschränkt sich deshalb auf die Darstellung geographischer Einzelheiten (einzelner Flüsse oder Flussstrecken, der gegenseitigen Lage von Orten, Orten und Bergen, Gebirgen, Reiselinien, Landschaften). Ausgeschlossen von der graphischen Darstellung bleiben politische Grenzen (auch die der österreichischen Kronländer), längere Küstenstrecken, ganze Länder und Erdtheile.

7. Die Anwendung des geographischen Zeichnens hängt von der Genauigkeit und Ausführlichkeit ab, mit welcher ein Erdraum nach Maßgabe der Entwicklungsstufe der Schüler und der Schulkategorie zur Behandlung kommt. Bei der Behandlung außerösterreichischer Länder in der Volksschule und der Behandlung außereuropäischer in der Bürgerschule und Lehrerbildungsanstalt kann auf das Zeichnen in der Regel ganz verzichtet werden.

8. Den geographischen Skizzen dürfen weder künstliche Hilfslinien, wie sie die constructive Methode empfiehlt, noch das Gradnetz zugrunde gelegt werden. Der Gebrauch von anderen Lehrbehelfen außer Atlas und Lehrbuch ist demnach ausgeschlossen.

9. Die geographische Bildung eines Schülers wird nicht darnach geschätzt, wie geschickt er geographische Formen durch die Zeichnung darstellen kann, sondern einzig und allein nach der Größe seiner Einbildungskraft, mit der er an der Hand von Karten, Plänen und Beschreibungen sich Bilder von Erdräumen, die er nie direct beobachtete, zu schaffen vermag — und dann nach dem Grade der Deutlichkeit, Klarheit und Bestimmtheit, womit die Sprache des Schülers diesen in seiner Seele entstandenen Bildern Ausdruck zu verleihen vermag.

10. Die Forderung, dass der Schüler im Stande sei, bei umfassenderen Repetitionen (am Ende eines Semesters oder gar eines ganzen Schuljahres) jede beliebige durchgenommene Skizze aus dem Kopfe zu zeichnen, ist für jede Schulkategorie wegen der daraus erwachsenden Überbürdung zurückzuweisen. „Nur diejenigen Skizzen sind bleibend dem Gedächtnisse einzuprägen, die charakteristische oder für die Auffassung geographischer Objecte nothwendige und die mündliche Darstellung unterstützende Verhältnisse enthalten."

Wien. *Dr. K. Schober.*

Zu Tacitus.

Ann. VI., 36 med. ist von der Verschwörung des Sinnaces gegen den Partherkönig Artabanus die Rede. *igitur Sinnaces, quem antea infensum memoravi, patrem Abdagaesen, aliosque occultos consilii et tunc continuis cladibus promptiores ad defectionem trahit. occultos* mit dem Genetiv der Beziehung *consilii* erklärt man hier verschieden: „im geheimen Entschlossene (Nipperdey-Andresen) oder „solche, die bisher mit ihrem Entschlusse noch nicht im reinen waren", also Unentschlossene (Pfitzner). Beides passt auf Abdagäses, den Vater des Verschwörers, nicht. Dräger citiert für diese Construction noch IV, 7 *occultus odii* (statt des gewöhnlichen Ablativs *odio*). Allein an obiger Stelle handelt es sich weder um im geheimen Entschlossene, noch auch um Unentschlossene, sondern, wie dies bei einer Verschwörung wohl selbstverständlich ist, um geheime Mitwisser des Planes. Es ist sonach nach *consilii* einfach *conscios* einzuschieben, das daselbst wegen des gleichen Wortanfanges leicht ausfallen konnte. Vergleiche zum Überflusse die Parallelstelle XIV, 32 *impedientibus qui occulti rebellionis conscii consilia turbabant.*

Wien. *Ig. Prammer.*

Literarische Rundschau.

Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien. Verhandlungen des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz. Wien, K. Graeser, 1886. IV und 306 S., gr.-8.

Die vorliegende Sammlung von Vorträgen und Verhandlungen bietet, wenn sie sich auch als „keine vollständige Erläuterung oder Besprechung des Lehrplanes und der Instructionen" gibt, doch eine solche Fülle von Gedanken und Anregungen, dass das folgende gedrängte Referat dieselben unmöglich in ihrer Gesammtheit zu registrieren im Stande ist, sondern sich vorwiegend darauf beschränken muss, dasjenige zu verzeichnen, was auf eine Ablehnung oder Umgestaltung der Instructionen hinausläuft.

I. Lateinische Sprache. Der Referent über der grammatischen Unterricht und die schriftlichen Arbeiten im Latein, Director Gutscher, begründet vor allem seine Ansicht, die Instructionen seien Weisungen, d. h. Vorschriften oder Befehle, eine Meinung, die von dem Landes-Schul-Inspector Zindler im Verlaufe der Debatte als unstichhältig bezeichnet wird; anderseits sei es freilich unzulässig, den Instructionen passiven Widerstand zu leisten. Dir. Gutscher bezeichnet weiter die Erlernung der richtigen Aussprache der Wörter sowohl nach dem Wortaccent als nach der Quantität der Silben in der ersten Classe als dermalen nicht möglich, während Professor Heinrich auf Orthoëpie allerdings ein besonderes Gewicht legen möchte. Zindler hat beobachtet, dass jene Fachlehrer, die ihre Studien an den Universitäten zu Prag oder Wien zurückgelegt haben, sich auf die Quantität und deren Beachtung viel besser verstehen, als die an anderen Universitäten vorgebildeten. Die in den Instructionen für den Lateinunterricht in den beiden ersten Classen auseinandergesetzte Methode führt nach Gutscher gar zu langsam zum Ziele, legt den Schülern gar zu wenig Selbstthätigkeit auf, erfordert viel mehr Zeit, als dem Lateinunterrichte in diesen Classen zugemessen ist, und setzt voraus, dass die Zahl der Schüler eine sehr geringe sei. Die für den grammatischen Unterricht in der dritten und vierten Classe in den Instructionen angegebene Methode kritisiert der Vortragende in dem Sinne, dass sie viel mehr Zeit beanspruche, als diesem Unterrichte zugewiesen sei. Auch sei dabei eine Überbürdung der Schüler mit schriftlichen Arbeiten und der Lehrer mit Correcturen unvermeidlich. Für das Obergymnasium zieht Gutscher eine schriftliche Präparation für die Übersetzungen aus dem Übungsbuche der mündlichen vor.

Was die schriftlichen Arbeiten anbelange, so könne die in den Instructionen geschilderte Besprechung und Correctur der Pensa nur dann in einer halben Stunde geschehen, wenn dieselben von sehr mäßigem Umfange seien.

Prof. Mitterstiller referiert über die Lectüre der römischen Autoren. Im *Corn. Nepos* möchte er *Hannibal* und *Alcibiades* gelesen wissen. Bei *Caesar* treffe manche Lehrer die Forderung des Zeichnens schwer. Bezüglich der bildlichen Darstellung und Modelle für Kriegsalterthümer befinde sich die Instruction wohl in einer süßen Täuschung. Zwei Bücher *Livius* zu lesen sei unmöglich; es wäre erwünscht, diesen Autor in

chrestomathieartiger Auswahl zu lesen. Dass man an Livius keine Kritik üben solle, sei nicht motiviert. Das Pensum der VI. Classe erscheine zu stark bemessen. *Cicero* möchte Mitterstiller die Schüler auch als Rhetor kennen lernen lassen, auch ihm als Philosophen ein größeres Feld einräumen. In *Tacitus* stellt sich der Vortragende die Richtigstellung des geschichtlich verzerrten Zeitbildes nicht allzuleicht vor; gar nichts anzufangen weiß er mit der Forderung, dass man an jeder Stelle den Anlass aufsuchen solle, welcher den Autor gerade zu der vorliegenden Form des Ausdruckes bestimmt habe. In *Ovid* habe leider die Autobiographie keine Erwähnung gefunden. Bei *Horaz* sei die Frage der Auswahl und Anordnung der Lectüre gar zu ängstlich und breit behandelt. — Dir. Reichel möchte bei der *Iugurtha*-Lectüre eklektisch zuwerke gehen. Prof. Heinrich möchte die ganze *Germania* gelesen sehen; auch regt er den Gedanken an, ob man die Livius-Lectüre nicht verschieben sollte, worin ihm Reichel beistimmt. Ferner erklärt es Heinrich für nicht richtig, die inhaltlich verwandten *carmina* des *Horaz* hinter einander zu lesen.

II. Griechische Sprache. Über die Instructionen zum griechischen Unterricht referierte Prof. Heinrich. Er hebt hervor, dass der revidierte Gymnasiallehrplan, soweit er diesen Gegenstand betreffe, von den bezüglichen Bestimmungen des Organisations-Entwurfes nur in wenigen Punkten sich unterscheide. In Bezug auf die Syntax sei es einerseits fast unmöglich, den Stoff in der angegebenen Vertheilung durchzumachen, anderseits für die Bewältigung desselben zu wenig Zeit gegönnt. In der Formenlehre sollte alles, was in den Schulautoren selten vorkommt, aus der Flexion wegbleiben. Die Übungsbücher haben zu viel Sätze moralischen Inhalts. Im Capitel „*schriftliche Übungen*“ scheine vom Schüler zu viel schriftliche Arbeit verlangt zu sein. Das Memorieren sollte weit extensiver betrieben werden und gesetzlich vorgeschrieben sein. In Bezug auf *Herodot* widersprechen einander Instruction und Lehrplan. Nach drei Monaten zu *Homer* zurückzukehren scheine nicht gerechtfertigt. Bei *Demosthenes* möchte sich Heinrich für die Ausschließung der olynthischen Reden entscheiden. Im zweiten Semester sollte Demosthenes ganz wegfallen. Von *Plato* möchte Heinrich den *Protagoras* gelesen wissen, selbst wenn auf die Lectüre der *Apologie* verzichtet werden müsste. Bei der *Sophokles*-Lectüre werde man auf die metrische Behandlung der meisten Chorpartien verzichten müssen. — Prof. Zelger bezeichnet das Homer-Pensum als zu groß. Dir. Reichel will das Hereinziehen der Sprachvergleichung auf das bescheidenste Maß beschränkt wissen, wogegen Heinrich opponiert. Dagegen schließt derselbe sich der Ansicht Reichels an, dass man Demosthenes streichen und lieber ein zweites Drama des Sophokles oder eine Auswahl aus griechischen Lyrikern einführen möge.

III. Deutsche Sprache. Die deutsche Lectüre im Untergymnasium und der Unterricht in der deutschen Grammatik bildet den Gegenstand des Vortrages von Prof. Dr. Khull. Der Vortragende betont nachdrücklich, dass der Erfolg des deutschen Unterrichtes wesentlich dadurch beeinträchtigt werde, dass er sich zumeist noch in Händen von Nichtfachmännern befinde. Gegen die Notatenhefte in I. und II., sowie gegen die Collectaneen in den höheren Classen hat er gewichtige Bedenken; er fürchtet in dieser Hinsicht eine arge Überbürdung der Schüler. Doch scheinen ihm die Instructionen, soweit sie sich auf die deutsche Lectüre im Untergymnasium beziehen, ein entschiedener Fortschritt zum Bessern.

Bezüglich des grammatischen Unterrichtes im Obergymnasium ist er anderer Ansicht. Dieser solle die Lücke ausfüllen, welche durch den Wegfall des Mittelhochdeutschen entstand. Dieser Wegfall sei nicht motiviert, da die Klagen über die Erfolglosigkeit des mittelhochdeutschen Unterrichtes zumeist darauf zurückzuführen sei, dass derselbe von Laien ertheilt wurde. Gegen Seemüller, der Willmanns Gründe für die Abschaffung des Mittelhochdeutschen als Lehrgegenstand des Gymnasiums in der „Gymnasial-Zeitung“ vertrat, erhebt er den Vorwurf eines krankhaften Pessimismus und — einer starken Übertreibung, insbesondere was den entsittlichenden Einfluss des mittelhochdeutschen Unterrichtes betrifft. Dagegen vergesse Seemüller, dass nur durch das Studium des Mittelhochdeutschen dem Schüler eine Ahnung von der

Digitized by Google

Genesis, dem Werden und Leben einer Sprache beigebracht werden könne. Darum erblickt Khull in diesem Theile der Instructionen einen entschiedenen Rückschritt. — Die „Grammatik" ist ein dürftiger Ersatz, da ohne die Kenntnis der älteren Sprachformen dem Schüler das Verständnis für die Gesetze des Lautwandels und der sprachbildenden Momente mangle, die Behandlung aber der richtigen und falschen Analogie in besondern Stunden überhaupt eine heikle Sache sei.

Den Ausführungen des Redners stimmen Schulrath A. Noe, der auf die Lectüre des Dante im Italienischen und die der altczechischen Gedichte im Czechischen verweist, Prof. Dr. Reissenberger und Prof. Korp vollkommen bei.

Einen zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. K. Reissenberger über die Lectüre, die Redeübungen und die deutschen Aufsätze im Obergymnasium. Prof. Reissenberger sieht in den Instructionen für die deutsche Lectüre einen Fortschritt, verlangt jedoch, dass in der V. Classe die Lectüre der lyrischen Gedichte unter die der epischen eingestreut werde und dass man mit Uhland, nicht mit Schiller beginne; auch glaubt er, dass die Instructionen auf die Volksepen zweiten Ranges ein zu großes Gewicht legen. Gegen die Ablehnung der Abhandlung als Lesestück spricht er sich gleichfalls aus. Reissenberger ist für Präparations-, aber gegen Collectaneenhefte, da er von letzteren eine Mechanisierung des Unterrichtes befürchtet. Er vermisst ferner in den Instructionen ein wichtiges Moment, das Zurückgehen auf die Quelle des Gedichtes. — Ob man in acht bis zehn Wochen in der VI. Classe die Literaturgeschichte bis zum XVIII. Jahrhundert führen könne, bezweifelt er, insbesondere deshalb, weil sich hier der Wegfall des Mittelhochdeutschen recht fühlbar mache und Übersetzungen keineswegs das gleiche Verständnis erzielen lassen. — In der VI. Classe sei auf Klopstock zuviel Gewicht gelegt, Wieland zu stiefmütterlich behandelt worden. Die Privatlectüre begrüßt er als einen glücklichen Gedanken, allein Klopstocks Oden, Lessings Abhandlungen über die Fabel, sowie dessen Hamburgische Dramaturgie eignen sich nur für die Schullectüre. Dasselbe gelte von Schillers „Räubern" (natürlich in einer Schulausgabe). Schillers naive und sentimentalische Dichtung findet er viel zu schwer und bezüglich der Lectüre von Goethes „Faust" erklärt er mit Recht, dass dieses Drama nicht auf das Gymnasium, sondern auf die Universität gehöre.

Bezüglich der Redeübungen steht er im Gegensatz zu den Instructionen. Die Rede ist sorgfältig auszuarbeiten und muss genau memoriert werden, beim Vortrag ist auf eine natürliche Gesticulation zu sehen, ohne dass diese präpariert sei, der Schüler halte kein Manuscript, also auch keine Disposition in der Hand. Die Themen sollen sich nicht auf die Privatlectüre beschränken, dem Schüler die Wahl des Stoffes — unter Genehmigung des Lehrers — freistehen.

Was die deutschen Aufsätze betrifft, so verwirft der Vortragende den regelmäßigen Wechsel von Schul- und Hausausgaben, da letztere einen ungleich größeren bildenden Wert haben und deshalb vorherrschen sollten. Auch gegen die Bevorzugung reflectierender Themen spricht er sich aus, da diese leicht zu phrasenhafter Darstellung verleiten; dagegen empfiehlt er auch Dispositionen als Schularbeiten.

Prof. Dr. Adamek ist gegen die Einstreuung lyrischer Gedichte unter die epischen, ebenso gegen das Memorieren der Rede und gegen die freie Wahl des Vorwurfes seitens des Schülers, wogegen Prof. Reissenberger seinen Standpunkt rechtfertigt und sich insbesondere auf Director Hess beruft, dessen Ausführungen mit den Erfahrungen des Redners vollkommen im Einklang stehen.

IV. Collectaneen, Vocabularien, Präparationshefte. Die beiden Vorträge Prof. Mitterstillers *„über Deutsch-Collectanea in Tertia"* und *„über Latein-Collectanea in VII."* befriedigen die Versammlung nicht. Die vom Vortragenden vorgelegten Muster-Collectaneen thun des Guten zuviel, sind Sammlungen zu dem Gelesenen, nicht aus dem Gelesenen, sind Selbstzweck und nicht Mittel zum Zweck. Landes-Schulinspector Zindler erklärt, ihm seien die Bemerkungen der Instructionen über Collectaneen noch

heute unklar. Prof. Polzer meint, Collectaneen seien erst nach Absolvierung eines ganzen Stückes zu sammeln, wogegen Zindler die Ansicht ausspricht, dieselben seien von Stunde zu Stunde auszuwählen.

Zu demselben Gegenstande hält Dr. Purgaj einen Vortrag, betitelt: *„Die Vocabularien und ihr Verhältnis zu den Collectaneen- und Präparationsheften"*. Er empfiehlt für Vocabularien eine Combinierung des alphabetischen und etymologischen Princips, erklärt aber zugleich, es sei schlechterdings unmöglich, die Instructionen in diesem Punkte durchzuführen, ohne die Jugend empfindlich zu schädigen. Man müsse auch staunen über die Zuversicht, mit welcher man dem ohnehin überbürdeten Lehrer eine Aufgabe zutheile, deren glückliche Lösung mehr als guten Willen voraussetze. Auch sei zu einer so durchgreifenden Reform des classischen Unterrichts die Zeit schlecht gewählt. — Die Sphären der verschiedenen von den Instructionen geforderten Hefte seien ganz und gar nicht zu erkennen. Die Frage der Collectaneen hält der Vortragende noch gar nicht für spruchreif. Ein wirklich genaues Präparationsheft entspreche vollkommen den Anforderungen. — Prof. Heinrich ist ebenfalls dafür, die Collectaneen fallen zu lassen, möchte jedoch die Vocabularien für das Untergymnasium nicht verwerfen; nur wären bestimmtere Vorschriften darüber wünschenswert. Prof. Hubad dagegen hält die Vocabularien für ganz überflüssig.

V. Geographie. In seinem Vortrage über die Instructionen zu diesem Gegenstande führt Prof. Jauker im wesentlichen aus, der Mittelschulunterricht habe kein Interesse daran, dass das Kartenzeichnen ein Lehr- und Lerngegenstand in irgend einer Weise werde; höchstens charakteristische Einzelnheiten könnten von den Schülern gezeichnet werden. Dagegen könne das Zeichnen in der Hand des Lehrers von Nutzen sein. Der Schulatlas solle aus stummen Karten bestehen, denen redende beigefügt sind. Die III. Classe leide an Überfülle von Stoff. Asien falle den Schülern weit schwerer als Afrika. — Dagegen nimmt Dr. Thalmayr in seinem Vortrage über „das Kartenzeichnen als Behelf beim Geographie-Unterrichte" die Nothwendigkeit des geographischen Classenzeichnens an und bespricht die zeichnende Methode. — In der Debatte sprechen sich mehrere Stimmen für eine mäßige Anwendung des Zeichnens aus, so insbesondere Landes-Schulinspector Zindler, der meint, es wäre gefehlt, das Zeichnen vom Geographie-Unterrichte ganz auszuschließen, nur solle es niemals Selbstzweck sein.

VI. Geschichte. „Neben der Forderung," sagt Schulrath Noë, „alles Phrasenhafte zu vermeiden, nehmen sich die vielen phrasenhaften Sätze der Instructionen selbst sehr sonderbar aus." Im einzelnen findet der Vortragende je eine wöchentliche Stunde im 2. Semester der VIII. Classe für die Wiederholung der alten Geschichte zu wenig. In der V. Classe sollte man Methode, Quellen und Hilfsmittel der Geschichte gar nicht behandeln. Nicht zu billigen sei es, dass man vom Schüler der unteren Classen das Zeichnen historischer Karten verlangen solle. — Dr. Reissenberger wie auch Director Reichel möchten eine Überschätzung des classischen Alterthums hintangehalten wissen. Prof. Walcher hält eine ausführlichere Behandlung der Geschichte des Mittelalters für geboten. Dr. Adamek erachtet eine Änderung in der Stoffvertheilung für durchaus nöthig. Schriftliche Arbeiten erscheinen ihm nicht zweckmäßig.

VII. Mathematik. Prof. Wapienik sieht in dem Umstande, dass die Instructionen sämmtliche Operationen mit vollständigen und unvollständigen Decimalzahlen dem Untergymnasium zuweisen, ein theilweises Aufgeben der Zweistufigkeit des mathematischen Unterrichts, was mit Freuden zu begrüßen sei. Er kann in den Vorwurf nicht einstimmen, dass die Instructionen in der Einschränkung der wünschenswerten Selbständigkeit des Lehrers zu weit gehen. Die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung wären aus dem Lehrpensum ganz zu eliminieren. Ein wenig mehr Concentration wäre in der VII. Classe zu wünschen. Die Zeit für die Stereometrie sei äußerst karg bemessen. Landes-Schulinspector Zindler hält die Zugabe einer vierten Stunde in der VI. Classe für wünschenswert, hebt jedoch hervor, dass die Instructionen für Mathematik zu den schönsten und trefflichsten der ganzen Sammlung gehören.

VIII. Naturgeschichte. Prof. Dr. Standfest betont, dass die Instructionen im allgemeinen den auf sie gesetzten Erwartungen entsprechen. Nur wünscht er

Digitized by Google

eigene Ausgaben von Lehrbüchern dieses Faches für Gymnasien und Realschulen und verlangt, abgesehen von anderen minder wichtigen praktischen Winken, vom Lehrer große, vor den Augen der Schüler auf der Tafel zu entwerfende Zeichnungen. Für die Kryptogamen in der V. Classe sollte ein größerer Zeitraum angesetzt werden. Das Capitel von der Geologie wäre besser ganz zu streichen, sowie das Linné'sche System. — Prof. Krašan hält eine kurze etymologische Erklärung der wissenschaftlichen Namen für angezeigt; Dr. Ausserer wendet sich gegen die Methode, den zoologischen Unterricht in der VI. Classe mit der Somatologie zu beginnen.

IX. Physik. Die Instructionen für diesen Gegenstand sind nach der Ansicht des Vortragenden, Prof. Wapienik, der ihnen gestellten Aufgabe und den gehegten Erwartungen nicht gerecht geworden. Sie nehmen auf das geringe Stundenausmaß keine Rücksicht, stellen an die Gymnasien Anforderungen, die höher sind als die, welche von den Realschulen erwartet werden, und geben keine Fingerzeige, wie auch schwierigere Partien mit Aussicht auf günstigen Erfolg behandelt werden können. Die wenigen guten und brauchbaren Weisungen, welche sich in dem allgemeinen Theile vorfinden und die den Instructionen für die Realschulen entnommen sind, werden in den Hintergrund gedrängt durch die Widersprüche und Irrthümer, welche die Instructionen enthalten und durch den Mangel an Sorgfalt, den sie an vielen Stellen erkennen lassen. Dieses Urtheil wird auch durch die an den Vortrag sich schließende Debatte nicht alteriert, indem selbst Landes-Schulinspector Zindler eine gewisse Flüchtigkeit in der Redaction dieser Instructionen nicht verkennt.

X. Philosophische Propädeutik. In seinem Vortrage über die Instructionen zu dieser Disciplin erklärt Prof. Siess, die in den Instructionen angedeutete Reform sei nicht zum Heile des Propädeutik-Unterrichtes und daher auch nicht ersprießlich für das Gymnasium überhaupt. — Dr. Mayrs Vorschlag, den Psychologie-Lehrstoff im ersten Semester der VIII. Classe zu absolvieren, wird von Dr. v. Meinong (Universitätsprofessor) und Dr. Höfler (aus Wien) ausführlich bekämpft und schließlich auf Antrag Jaukers eine Resolution angenommen, des Inhalts, dass, solange über die Erfolge einer inneren Reform des propädeutischen Unterrichtes keine umfassenden Erfahrungen vorliegen, weder an dem Stundenausmaße noch in der zeitlichen Anordnung der beiden Disciplinen etwas geändert werden sollte.

Wien. *Edmund Eichler.*

H. Keferstein. **Schleiermacher als Pädagog.** Jena 1887. Fr. Maukes Verlag (A. Schenk). VI, 340 S.

Ausgehend von dem Gedanken, dass dem geistigen Verkehr mit den großen Denkern der Nation vor allem die Mußestunden des Lehrers, des belebenden und befeuernden Weckers idealer Anschauungen in den empfänglichen Herzen der Jugend, zu weihen sind, sucht der Verfasser durch eine geschickte Zusammenstellung der Lehren Schleiermachers seinen Berufsgenossen diesen großen Menschen als Pädagogen nahe zu bringen. Er bietet zu diesem Zwecke zunächst S. 1—35 Schleiermachers Leben in 4 Abschnitten: 1. Äußerer Lebensgang; 2. Familie und Freunde; 3. verschiedene Charakterzüge; 4. die pädagogische Bedeutung. Auf den kurz gefassten Lebensabriss folgt (S. 49—88) ein Abschnitt „Pädagogisches aus S.'s Briefen". Benützt sind hier Fr. Schleiermachers Briefwechsel mit J. Chr. Gaß, mit biographischer Vorrede, herausgegeben von W. Gaß, Berlin, G. Reimer 1852; Aus Schleiermachers Leben. In Briefen. 4 Bde., Berlin 1858—1863; W. Dilthey, Leben Schleiermachers, Berlin 1870. I. Bd. Fr. Schleiermachers sämmtliche Werke, I. Abth. zur Theologie I. Bd. Kurze Darstellung des theologischen Studiums 1811—1830. — Der 6. Abschnitt (S. 88—125) bietet „Pädagogisches aus S.'s Reden über die Religion"; der 7. (S. 125—173) „Pädagogisches aus S.'s Predigten", woran die Rede S.'s an dem Grabe seines Sohnes Nathanael, den 21. November 1829, angeschlossen ist. Das Capitel 8 (S. 173—199) enthält Pädagogisches aus S.'s sämmtlichen Werken, und zwar aus der III. Abth. zur Philosophie I. Bd. Berlin 1846, Stücke aus den gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. 1808, und aus dem III. Bd. den Aufsatz: Über den Beruf des

Digitized by Google

Staates zur Erziehung. Den Schluss (S. 199—340) bildet ein knapp gehaltener Auszug aus den von Plaß herausgegebenen „Vorstellungen über Pädagogik". Wie Schleiermacher in seinem Denken und Schaffen alle Seiten des menschlichen Lebens mit inniger Gemüthstiefe durchdrang, so gieng er auch als Erzieher verständnisvoll auf den Menschen los. Von dem Manne, der zu schriftstellerischen Versuchen schrittweise und nur zum Behufe der Selbstverständigung vorgeschritten war, kann jeder Lehrer Ordnung, Ruhe, Geduld, bedachtsam fortschreitendes, stetig entwickelndes Denken, das zarte Gefühl und den veredelnden und bildenden Sinn für die lieblichen Kleinigkeiten des Lebens kennen lernen. Jede Äußerung ist ebenso charakteristisch für die Eigenart des Denkers, wie sie zum Nachdenken und oft zum Nachahmen anregt. Vornehmlich die pädagogischen Vorlesungen bleiben ungeachtet des Mangels an systematischer Entwicklung der Gedanken ein wahres Schatzkästlein. Selbst wen der Unterschied religiöser oder ethischer Anschauungen zum Widerspruch auffordert, wird die Auseinandersetzung mit dem hier Gebotenem zu wahrer Selbstbelehrung leiten. Jeder Lehrer wird daher dem Verfasser des vorliegenden Buches für die Absicht, Schleiermacher als Pädagogen vorzuführen, Dank wissen; insbesondere aber jene Lehrer, welche weder Zeit noch Gelegenheit haben, sich mit den umfänglichen Werken Schleiermachers vertraut zu machen, und sich mit einem Auszug begnügen müssen, den sie ruhig genießen können. Freilich hätte sich diesen gegenüber der Verfasser ein ganz besonderes Verdienst erworben, wenn er statt bloß eine nach den pädagogischen Principien Schleiermachers vorgenommene Durchsicht seiner Briefe und Schriften zu bieten, die reichen Auszüge nach den Grundideen der Erziehungslehre dieses warmfühlenden Menschen übersichtlich geordnet hätte. Manche Äußerung, die an dem ihr gegenwärtig nur durch den Zufall angewiesenen Platz befremdet, vielleicht sogar verletzt, hätte dann sicherlich leicht ihre wahre Würdigung gefunden.

Wien. *Dr. K. Rieger.*

Ludwig Fleischner. **Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft.** Nach dem Französischen des P. Laloi, mit besonderer Rücksicht auf österreichische Verhältnisse. Wien, 1887. C. Graeser.

In der Überzeugung, dass viele Gesetze der Moral der Jugend gegenüber wirksamer durch sociale Gründe als durch Hinweis auf confessionelle Dogmen motiviert werden können, und dass insbesondere die Schilderung der Consequenzen der Beachtung oder Nichtbeachtung dieser Gesetze in anziehenden, aus dem Leben gegriffenen Erzählungen nachhaltigen Eindruck auf die Jugend hervorbringen, halten wir die Tendenz der vorliegenden Broschüre für eine ausgezeichnete und wünschen nur, dass in der Schulpraxis recht viel Rücksicht auf das Büchlein genommen werde.

Im einzelnen halten wir den Katechismuston für unzweckmäßig, ebenso die (bis 451!) fortlaufende Numerierung der „Gebote"; ferner scheinen uns manche dieser „Gebote" unpassend für eine zu frühe Stufe und eine Trennung der Pflichtenlehren nach Altersstufen für unbedingt erforderlich. Die Erzählungen sind recht brauchbar, dürften aber bei weiterer Ventilation des Gegenstandes von verschiedenen Seiten namentlich wieder rücksichtlich der verschiedenen Altersstufen manche zweckdienliche Modification erfahren.

Vorläufig ist die Schrift Eltern und Erziehern aufs wärmste zu empfehlen.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Adolf Göller. **Zur Ästhetik der Architektur.** Vorträge und Studien. Stuttgart, Konrad Wittwer, 1887.

Wiewohl sich der Verfasser, wie der Titel sagt, nur einen abgeschlossenen Theil der Kunsttheorie zur Untersuchung gewählt hat, und das Buch aus fünf verschiedenen Abhandlungen, theils Vorträgen, theils Studien besteht, so darf das Ganze doch als ein grundlegendes Werk für die Ästhetik betrachtet werden. Göller geht, um dem Wesen des Schönen näher zu kommen, im Gegensatz zu anderen Ästhetikern, welche zuerst das tausendfältig Zusammengesetzte, das Schwerste als Ausgangspunkt nehmen, den umgekehrten Weg; er betrachtet die einfachsten Erscheinungen der Kunst, und zwar die

der Architektur, da dieselbe die „einfachsten Fälle des Gefallens und Missfallens" umschließt. Und selbst die Architektur wird nur ihren wesentlichen, principiellen Fragen nach untersucht. Alle metaphysische Theorie und jene unverständlichen, nichtssagenden Phrasen vom „wahrhaft Schönen", vom „Schönen an sich" werden bei Seite gelassen. Dagegen sucht er wissenschaftlich, d. h. so weit ihn Physiologie und Psychologie führen können, zu erörtern und zu lösen, was ihm erreichbar scheint. „Was ist die Ursache der immerwährenden Stilveränderung in der Architektur?" lautet der Titel des ersten Vortrages. Bei der Untersuchung dieser sowie auch der andern vier Fragen geht Göller wieder, im Gegensatz zu den alten Kunsttheoretikern, von der wichtigen Thatsache aus, dass der Erklärungsgrund für das Gefallen oder Missfallen nicht in den Gegenständen der Kunst, sondern in uns selbst liege, dass also nur innere Vorgänge, sowohl geistiger als physiologischer Art das Formgefühl erzeugen. „Die geistige Arbeit, die wir im Gestalten des Gedächtnisbildes einer schönen Form leisten, ist die unbewusste seelische Ursache unserer Freude an dieser Form". Ist diese geistige Arbeit, schließt er weiter, beim Betrachten oder Schaffen eines Kunstwerkes zu Ende, dann erlahmt das Wohlgefallen und der Geist strebt nach neuen Formen, oder, auf die Architektur angewendet, der Stil wird so lange gesteigert und verändert, bis er verfällt, um wieder einem neuen Platz zu machen. In dieser Weise werden auch die andern ästhetischen Fragen als: Wie entsteht die Schönheit der Maßverhältnisse und das Stilgefühl? Was ist Wahrheit in der Architektur? etc. durchgenommen. Und wenn auch die Resultate noch lange nicht befriedigend und vollkommen erschöpfend sein können, sie müssen dennoch mit großer Freude anerkannt und gewürdigt werden; es sind Lichter, die der Verfasser aufgesteckt hat, und die auf manches dunkle Gebiet weithin helle Strahlen werfen. Die Ästhetik hat damit einen guten Schritt weiter gethan.

Wien. *Dr. J. Meder.*

Martin Schweisthal. **Das Princip des Schönen.** Prag 1886. (H. Dominicus). 69 S.

Das Werkchen, welches der Verfasser als „Prolegomena zu einer Aesthetik" bezeichnet, versucht zunächst den Begriff der Schönheit festzustellen und denselben in den verschiedenen Gebieten der Kunst nachzuweisen.

Schön nennt Schweisthal jedes materielle Object, welches auf hervorragende Weise des Schöpfers Güte, Weisheit und Macht bekundet. Neu ist diese Definition nicht, denn sie berührt sich mit der Auffassung einerseits des Plotin, anderseits des h. Augustin; der Verfasser präcisiert sie jedoch im Folgenden dahin, dass als schön zu betrachten sei, „was zu gleicher Zeit die Sinne, den Verstand und die Einbildungskraft angenehm beschäftigt" oder „was gut, weise und mächtig erscheint. Gut ist, was den Sinnen angenehm, mächtig, was von bedeutendem Einfluss auf unsere Einbildungskraft ist; das Weise aber zeigt sich in der Ordnung oder der Harmonie, also in der Vereinigung mehrerer Theile zu einem zweckmäßigen Ganzen. Das Schöne ist demnach nicht ein Einfaches, sondern das Resultat dreier harmonisch wirkenden Factoren, eines „harmonischen Dreiklangs".

Wenn das Mächtige im Schönen so sehr wächst, dass es über unseren Verstand (?) und unsere Einbildungskraft hinausgeht, so entsteht das Erhabene.

Das Hässliche wird kurzweg als der Gegensatz, die Verneinung des Schönen erklärt; es manifestiert sich also in der Ohnmacht, Unordnung und dem Übel. Die übrigen ästhetischen Grundbegriffe bleiben unerörtert.

In den Cap. IV bis VIII untersucht der Verfasser, inwiefern sein Princip des Schönen in den Werken der einzelnen Künste zur Geltung kommt. So findet er z. B. in der Malerei das Gute einerseits in der Darstellung des Seienden, anderseits in den Farben, das Weise in der eine Vielheit umschließenden Einheit, das Mächtige in der fascinierenden Wirkung auf die Einbildungskraft. Das Verhältnis der drei bildenden Künste zu einander stellt sich schließlich so, dass die Malerei mehr auf dem Guten, d. i. dem fürs Auge Angenehmen, die Bildnerei mehr auf dem Weisen, d. h. den harmonischen Formen, die Baukunst endlich mehr auf dem Mächtigen beruht.

Digitized by Google

Die einzelnen Künste sind nicht mit der gleichen Sorgfalt behandelt. Die eingehendste und anziehendste Behandlung erfährt die Malerei, in der Musik basiert der Verfasser durchaus auf Hanslik. Das Capitel „Dichtkunst" ist oberflächlich; Roman und Drama werden hier „sozusagen" identificiert, außer diesen nur noch die „rhythmische Dichtung" (?) berührt, der Schluss bringt das Heterogenste in buntem Durcheinander.

Wenn der Verfasser im Epilog S. 67 gegen die Kant'sche Definition des Schönen — und zwar mit Recht — einwendet, dass sie nur die Wirkung, nicht aber das Wesen des Schönen berühre, so vergisst er, dass dasselbe bei seiner Definition der Fall ist, da ja auch er mit dem Guten, Weisen und Mächtigen nichts anderes bezeichnet, als die Wirkung des Schönen auf die Sinne, den Verstand und die Phantasie. Dazu leidet seine Theorie auch noch an einem anderen Übelstand: indem nämlich Schweisthal das Gute mit dem sinnlich Angenehmen identificiert, hat er für das sittlich Gute keinen Raum mehr, und das nöthigt ihn, bei dem Kunstschönen ein neues — viertes — Princip aufzustellen, die moralische Güte.

Zwar nennt er dieses Princip S. 23 ein facultatives, erklärt jedoch auf derselben Seite, dass der ästhetische Wert eines Kunstwerkes, null, ohne Bedeutung sei, sobald es dieser Güte entgegenstrebt. Es zeigt sich da, dass der Verfasser eine Wirkung, die auf das Gemüth, in der Definition außeracht gelassen hat, obwohl er gerade dieser Wirkung wiederholt (z. B. S. 33) eine große Bedeutung beilegt.

Schließlich möchte ich noch bemerken, dass der Verfasser dort, wo er sich an andere anlehnt, z. B. an Fechner, den er ja nach S. 41 kennt, die Quelle hätte nennen können, insbesondere wo es sich um ein ästhetisches Princip, wie die Ideen-Association handelt (S. 12) und ein Beispiel, wie die „bleichen Polinnen" angeführt wird, das nebst anderen diesem Werke entlehnt ist.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

H. Meusel. **Lexicon Caesarianum**. Fasciculus VIII., Berolini W. Weber 1887; 200 Spalten (= 100 Seiten) in Grossoctav; Preis 2·40 Mark.

Die achte Lieferung dieses wissenschaftlichen Cäsarlexikons, dessen erste sieben Lieferungen ich bereits in einer zusammenfassenden Recension in den Spalten dieser Zeitschrift sehr günstig beurtheilt habe, schließt zunächst den Artikel *fuga* ab und bringt dann die Wörter *fugio* bis *humilitas*, so dass der Buchstabe *f* beendet erscheint und ausserdem *g* und *h* vollständig behandelt werden. Um dieses Resultat zu erzielen, musste das vorliegende Heft gegen die früheren Lieferungen um acht Spalten vermehrt werden.

Die längsten Artikel sind *hic* (Pronomen) mit 69, *hostis* mit 24, *habeo* mit 14, *homo* mit 9, *Gallia* mit 7, *Haedui* (denn so schreibt Meusel, nicht *Aedui*) mit 6, *Gallus* und *Germania* mit 5, endlich *genus* mit 4 Spalten. Die zum Theile reiche Literatur ist angeführt zu *Gallia*, *Gergovia*, *Germanus*, *Gorgobina*, *Helvetius*, *Hercynia silva*, *hic* und *Hispania*. Bei *hic* sind außerdem die Beobachtungen des Verfassers über die Stellung dieses Pronomens Sp. 1424 sowie 1481 f. angegeben.

Die neue Lieferung verdient dasselbe uneingeschränkte Lob wie ihre Vorgängerinnen.

Wien. *Ig. Prammer.*

C. Julii Caesaris **commentarii de bello Gallico.** Scholarum in usum edidit Ig. Prammer. Adiecta est tabula, qua Galliae antiquae situs describitur. Editio altera correctior. Pragae sumptus fecit F. Tempsky; 1887: XL und 208 Seiten in Octav; Preis geheftet 48 kr.; in Leinwand gebunden 60 kr.

Die neue Auflage ist der ersten nach Verlauf von vier Jahren gefolgt. Sie enthält eine kritische Vorrede (16 Seiten), die Inhaltsangabe der 8 Bücher auf 8 Seiten, eine dazu gehörige Zeittafel, ferner eine Abhandlung *de vita et scriptis Caesaris* auf 8 Seiten und eine chronologische Tabelle, in der das Leben Cäsars kurz und übersichtlich dargestellt ist, so dass der Schüler sich darüber schnell und bequem orientieren kann. Der Text des Schriftstellers erscheint auf 164 Seiten abgedruckt, worauf ein 44 Seiten starker *index nominum*

Digitized by Google

folgt, der zwar nach Dinter gearbeitet ist, aber nicht wenige Fehler und Versehen, die in den Indices des genannten Herausgebers vorkommen, stillschweigend corrigiert. Hinzugekommen sind in der zweiten Auflage der Aufsatz *de vita et scriptis Caesaris*, der in einem leicht verständlichen Latein geschrieben ist, und die dazu gehörige Tabelle, sowie der Index. Obwohl nun durch diese Zugaben das Buch um 54 Seiten stärker geworden ist, wurde doch von der Verlagshandlung der Preis nicht erhöht, sondern im Gegentheile um 17 kr. herabgesetzt.

Auf der beigegebenen Karte hat der Herausgeber einige Versehen corrigiert. Doch sind in Gallia Belgica mehrere Fehler stehen geblieben, indem zwischen den Morini und Menapii die *Ceutrones* fehlen, zwischen den Menapiern und Eburonen die *Ambivariti*, ferner der Name des Sabisflusses und endlich der Name, sowie der obere Lauf der *Isara*, der heutigen *Oise*. Wie die Karte jetzt gezeichnet ist, ergießt die *Axona* (Aisne) sich unmittelbar in die Seine. Diese Irrthümer lassen sich jedoch leicht nach den genauen Angaben des Index berichtigen. In diesem ist zugleich stets die Quantität der für die Aussprache wichtigen Silben angegeben, wie man dies jetzt mit Recht verlangt.

Auch in der praefatio und im Texte Cäsars hat Prof. Prammer die Gelegenheit benutzt, einige Verstöße der ersten Auflage, sowie mehrere schlimme Fehler auszumerzen, die nachträglich durch Nachlässigkeit des Setzers in den zweiten Abzug eingedrungen waren, so dass einzelne Stellen nicht mehr lesbar erschienen.

Die neue Auflage ist also jedenfalls verbessert und wesentlich vermehrt, die äußere Ausstattung anständig, der Druck correct und der Preis so billig gestellt, dass auch der ärmere Schüler sich das Buch leicht anschaffen kann.

Wien. *Dr. S. Lederer.*

Pott. **Zur Literatur der Sprachenkunde Europas.** Supplement I zur internationalen Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft. Herausgegeben von Techmer. Leipzig. 1887. VI + 193 S.

Es ist zum Staunen, wit welcher Frische des Geistes und Zähigkeit des Körpers der nun 85jährige Nestor der Sprachwissenschaft noch fortwährend arbeitet. Und welche Menge der geistreichsten und anregendsten Arbeiten hat er uns seit seiner ersten Schrift vom Jahre 1828 bis auf den heutigen Tag geschenkt! Es genügt, an das viel zu wenig gekannte und benutzte achtbändige (zusammen über 7000 Seiten!) Riesenwerk: Etymologische Forschungen (2. Auflage 1859—1873) zu erinnern. Vorliegender Band ist eigentlich eine Fortsetzung der „Einleitung in die allgemeine Sprachwissenschaft", die unser Verfasser im I. Bande (1—68) der Techmer'schen Zeitschrift begonnen, im II. (54—115; 209—251) und III. (110—126) fortgesetzt hat. Dabei bietet uns der Verfasser nicht bloß eine Fülle von literarischen Angaben über alle Sprachen der Erde, sondern es sind auch beachtenswerte Excurse über verschiedene, die Sprachforscher beschäftigende Fragen aus dem Sprachleben eingestreut. Dass es auch einige Hiebe auf die neueste Richtung der Sprachwissenschaft absetzt, wer wird es dem Verfasser verübeln? Ist doch der sonst so ruhige, fein gebildete und feinfühlige Italiener Ascoli (vgl. die folgende Anz.) in seinem Urtheile viel schärfer. Wir wünschen vom Herzen, dass es dem greisen Gelehrten vergönnt sei, nicht bloß im künftigen Jahre das 60jährige Schriftstellerjubiläum zu feiern, sondern die Wissenschaft noch lange mit neuen Gaben zu bereichern.

Ascoli. **Sprachwissenschaftliche Briefe.** Autorisierte Übersetzung von Bruno Güterbock. Leipzig, 1887. XVI, 228 S. 2 fl. 48 kr. Inhalt: Widmungsschreiben an Francesco D'Ovidio. Erster Brief an ***. Zweiter Brief an Napoleone Cain. Dritter Brief an Pietro Merlo. Nachschrift zu dem vorigen Briefe. Nachträge. Sach- und Wortregister.

Vorliegende Briefe sind, mit Ausnahme des Widmungsschreibens, schon früher in italienischen Fachzeitschriften („Rivista di Filologia", „Miscellanea di Filologia", „Archivo glottologico") veröffentlicht worden und erscheinen nun im deutschen Gewande, für das deutsche Gelehrtenpublicum hergerichtet. Wenn auch diese in Briefform eingekleideten Abhandlungen mit feinen, oft ausführlichen Anmerkungen zum Theil nur für Romanisten von besonderem Interesse

Digitized by Google

sind, so finden sich doch auch für jeden, der sich mit der Sprache etwas eingehender beschäftigt, so viele treffende Partien, dass diese Briefe auch den Philologen überhaupt aufs angelegentlichste empfohlen werden können. Besonders dürfen diejenigen, die sich für den Streit zwischen den Vertretern der älteren Schule und denen der neuesten Richtung der Sprachwissenschaft interessieren, diese Briefe, namentlich den dritten mit der Überschrift: „Über die Junggrammatiker", nicht ungelesen lassen. Hoffentlich werden die mitunter scharfen, wenn auch nie verletzenden Worte unseres berühmten Gelehrten, der die gründlichste Kenntnis so vieler Sprachen besitzt, wie kaum ein anderer Sprachforscher der Gegenwart, dazu beitragen, dass in Zukunft die Heißsporne unter den Vertretern der sogenannten Junggrammatiker, namentlich Osthoff, etwas vorsichtiger und bescheidener sind in ihren Äußerungen über das Verhältnis der neuesten Richtung zur früheren, sowie überhaupt in ihren Lehren dasjenige Maß halten, das sie leider in ihrem Übereifer, das Princip der Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze überall und unter allen Umständen zur Geltung zu bringen, nicht immer eingehalten haben. Dann dürfte ja der leidige Streit zum Vortheil der Wissenschaft bald aufhören.

Krek. **Einleitung in die slavische Literaturgeschichte.** Akademische Vorlesungen, Studien und kritische Streifzüge. Zweite, völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Graz, 1887. XII + 887 S. 12 fl.

Das Buch ist nicht bloß, wie man aus dem Titel schließen könnte, für Slaven von Wichtigkeit. Der erste Theil: „Die hauptsächlichsten Nachrichten der linguistischen Paläontologie und der älteren Schriftsteller über die Sprache, die Geschicke und den Culturgrad der alten Slaven", hat hervorragendes Interesse für alle, die sich mit den früheren Zuständen und Verhältnissen unserer arischen Ahnen beschäftigen. Der zweite Theil: „Allgemeine Bemerkungen über die slavische traditionelle Literatur und deren Beziehung zur Culturgeschichte, zunächst zur Mythologie", ist allerdings mehr für Slaven von Wichtigkeit. Es ist eine hervorragende Leistung; die vollkommene Beherrschung und Verwertung aller vorhandenen literarischen Hilfsmittel stimmt den Leser sofort günstig für den Verfasser und seine Arbeit, und je weiter man liest, desto mehr bekommt man das Gefühl, dass man es mit einem wohldurchdachten, sorgfältig gearbeiteten Buche zu thun hat. Das Werk wird also jedermann mit Nutzen und Vergnügen lesen.

Engel. **Die Aussprache des Griechischen.** Ein Schnitt in einen Schulzopf. Jena, 1887. VII + 168 S. 1 fl. 58 kr.

Leider sehen wir uns veranlasst, alle jene, die sich mit wissenschaftlichen oder überhaupt mit brauchbaren Büchern befassen, vor dem Ankauf dieser wertlosen, ja unverschämten Sudelei zu warnen. Wer jedoch an Melancholie leidet und sich ein paar heitere Stunden verschaffen will, mag immerhin in eine Bibliothek gehen und das Buch lesen. Wir wünschen ihm dazu *prosit!*

Wien. *Dr. V. Hintner.*

Wilhelm Müller, Professor an der Universität Göttingen. **Mythologie der deutschen Heldensage.** Heilbronn (Henninger), 1886. (260 S.)

Müllers Grundanschauungen stehen im ausgesprochenen Gegensatze zu denen Lachmanns und Müllenhoffs. Indem er es unternimmt, bei den einzelnen Sagen, deren historische und religiös mythische Bestandtheile nachzuweisen, tritt er wiederholt in Gegensatz zu der herrschenden Ansicht, dass die Gestalten der deutschen Heldensagen ursprünglich Götter waren, die allmählich vermenschlicht wurden. Entschieden verwirft er die beliebte Methode, aus dem Namen eines Helden durch etymologische Deutung sich dämonische Wesen zu construieren, die in der Mythe gar nicht nachweisbar sind (z. B. die Nibelunge). Ihm ist es vor allem darum zu thun, die historischen Ereignisse, an welche die Heldensage anklingt, aufzudecken, und dabei kommt er mitunter zu überraschenden Resultaten.

Digitized by Google

Der Verfasser geht von folgender Idee aus:

Die Erinnerung an die Vergangenheit nimmt im Volksgeiste ziemlich feststehende Formen an: was räumlich und zeitlich getrennt war, wird an einen Ort und in eine Zeit versetzt, und was ganze Völker betraf, als Geschick oder That eines Einzelnen aufgefasst, der demnach als Repräsentant seines Stammes auftritt und als solcher unter Umständen auch den Stammesgott vertritt.

Die erste Sage, die Müller behandelt, ist die Walthersage. Walther ist ein westgothischer Held. Seine Rückkehr in das Vaterland bezeichnet die Gründung des Westgothenreiches in Frankreich und in Spanien. Die Rückkehr in die Heimat ist die mythische Form für die Eroberung (Dietrich, Herakliden). Die Vermählung mit Hildegund, deren Abstammung in den Sagen verschieden angegeben ist (Aragonien, Burgund, Griechenland) deutet auf die Besiegung der genannten Völker (wieder eine Form des historischen Mythus), der Kampf um den Schatz ist ein Kampf um das Reich, wie sich die Einzelnkämpfe auf die hauptsächlichsten Kriege der Westgothen beziehen.

In der Nibelungensage scheidet Müller die geschichtlichen von den religiösen Elementen. Die Beziehung zu Niflheim ist nur durch die Etymologie, nicht durch die Mythe gewonnen, darf also nicht den Ausgangspunkt bilden. — Hagen ist ein Franke: seine wunderbare Zeugung erinnert an die Merowingische Stammsage, sowie an Basina, die Gemahlin Childerichs. Der Name Hagen = Zuchtstier ist entsprechend Hlôjo (Chlodjo und Bisinus), ein Beiname des stiergestaltigen Frankengottes. Hagens Ursprung, sowie sein Stammsitz Tronege (Tournay-Tornacum) zeigt, dass wir in ihm den merowingischen König — freilich nicht als historische, sondern als ideelle Gestalt — zu sehen haben. — Günther ist durch die burgundische Lex als Burgundenkönig bezeugt, wurde aber von den Franken nach der Unterwerfung des burgundischen Reiches als ihr alter Stammeskönig angesehen und herrscht darum auch über die Nibelungen = die *Franci nebulones* (Walth. 555). In den Nibelungen aber hat man eine fränkische Herrscherfamilie zu suchen, die wir nur in den Pippinen finden können, in deren Familie sich der Name Nibelung an verschiedenen Personen urkundlich nachweisen lässt. — Siegfried ist erst später als Franke aufgefasst worden, ursprünglich war er ein Burgunde; in seiner Ermordung durch Hagen spiegelt sich die Besiegung der Burgunden und der Untergang ihres Reiches: aber Siegfried ist zugleich der Hauptträger des heidnischen Mythus, der uns in drei Hauptformen erhalten ist, und zwar im Siegfriedlied, in einem dänischen Lied und in der Völsungasaga; Variationen der letzten Form mit mehr minder starken Abweichungen enthält die Thidrekssage und das Nibelungenlied. Die Völsungasaga kennt zwei Verlobungen, die zweite ist die ältere (einzige) Form, die erste ist eine skandinavische Zuthat (Schildburg, Odin). Heimir, der Wächter Brünhilds ist der menschliche Vertreter des Drachen, der nach dem Siegfriedlied (neben Kuperan) die entführte Kriemhild bewacht. So berührt sich die nordische Quelle mit dem Siegfriedsliede, das als die ursprüngliche Form des Mythus betrachtet werden muss. Aus ihr ergibt sich: Der Mythus stellt das Leben zweier Gatten dar, die sich zu einer Zeit lieben, zu einer andern hassen; diese beiden Seiten ihrer Natur sind durch scheinbar selbständige Wesen dargestellt (Brünhild — Kriemhild: Günther (Drache) — Siegfried. Der Drache (beziehungsweise sein menschlicher Vertreter) und Brünhild stellen die chthonischen Seiten dar. (Waberlohe = Scheiterhaufen, Schildburg auf dem Todtenschiff) Brünhild ist also todt, während Siegfried seinerseits gleichfalls durch ein chthonisches Wesen (Mimir) festgehalten wird. Erst durch die Besiegung des Drachen, seines finstern Gegenbildes, wird Siegfried der starke oberweltliche Held und durch die Vermählung die finstere Brünhild zur schönen Kriemhild.

Der Schatz deutet auf die Vegetation: die nordische Sage von Andvari etc. ist ein ätiologischer Mythus, der den Ursprung des Hortes erläutern soll.

Wir haben es also mit einem Jahresmythus zu thun, die beiden Gatten sind Gottheiten, deren Thaten und Leiden eng mit dem Wechsel der Natur verbunden sind. Es sind burgundische Stammesgottheiten, die sich am nächsten mit dem nordischen Götterpaare Freyr und Freyja berühren.

Digitized by Google

Das III. Capitel behandelt Wieland und Tell. Dem Wielandmythus liegt eine ähnliche Idee zugrunde, wie dem Mythus von Siegfried; auch hier haben wir einen Jahresmythus, nur ist Wieland ursprünglich kein germanischer, sondern ein finnischer Heros. Egill, der Bruder und als solcher die Personification der Geschicklichkeit des Wieland berührt sich mit Tell. Diesen fasst Müller im historischen Sinne als Repräsentanten der Schweizer auf.

Die Dietrichsage (IV. Dietrich von Bern und Ermenrich) wird historisch gedeutet; ebenso die Gestalt des Ermenrich, wobei Müller die Sage von Svanhild (Sunilda) in der Erzählung des Jordanes von Hermanaricus, der Edden (Jörmurekr) und des Saxo Grammaticus (Jarmericus) vergleicht.

Daran schließt sich die Erläuterung der Sage von Rother, Ortnit und Wolfdietrich (V. Cap.) und die von Kudrun, von Oswald und Orendel (VI. Cap.). In der „Kudrun" sieht Müller die Verbindung einer skandinavischen und friesischen Sage, welche in einem engeren Zusammenhange stehen. „Die nordische Hildasage stellt in ihren verschiedenen Variationen und localen Anknüpfungen die Bevölkerung der Orkaden, die Kriege der Dänen mit den Bewohnern der Insel Rügen und der Ostseeküsten, die Eroberung Irlands und die Besitzergreifung der Länder an den Ausflüssen der Schelde und des Rheins durch die Normannen dar, während die Kudrunsage auf ihre Besiegung und Vertreibung weist. Auch religiös-mythische Elemente sind in der Kudrun zu finden; so ist wohl Wate, wie schon der Name andeutet, ein Heros des nordischen Odinn.

Dass W. Müllers Ansicht vielfach auf Widerspruch stoßen wird, ist nicht zu bezweifeln, zumal manche seiner Gründe ziemlich problematisch sind. Nichtsdestoweniger wird man, wenn man auch nicht alle Conclusionen des Verfassers billigen kann, gestehen müssen, dass das Werk zum Nachdenken über manche dunkle Frage unserer Heldensage anregt, und das ist ein Verdienst, welches nicht unterschätzt werden darf.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Gotth. Ephr. Lessing. **Abhandlungen über die Fabel.** Mit Einleitung, Anmerkungen und Textbeilagen. Herausgegeben von Professor Dr. Franz Prosch. Wien 1887 (Graeser). Preis 50 kr.

Die deutsche Heldensage. Nach Darstellungen von Uhland, Vilmar, Scherer, Keck und Khull. Mit Anmerkungen. Herausgegeben von Professor Dr. Fr. Prosch und Professor Dr. Fr. Wiedenhofer. Wien 1887 (Graeser). Preis 36 kr.

Die beiden angeführten Schriften sind in der Sammlung der Graeserschen Schulausgaben erschienen. Die erste enthält außer dem Texte der Lessing'schen Abhandlungen über die Fabel eine ebenso eingehende als gründliche Einleitung, in welcher zunächst die Anregungen, die Lessing zur Beschäftigung mit der Fabel führten, besprochen werden; daran schließt sich ein Überblick über die Entwicklung der griechisch-römischen und der modernen Fabel. Hierauf werden die leitenden Ideen der Schrift klargelegt, die Zeit und die unmittelbare Veranlassung ihrer Herausgabe erörtert und die Aufnahme und Wirkung der Theorie Lessings dargestellt. — Als Beilagen bringt Prosch sämmtliche in den Abhandlungen erwähnten Fabeln des Aesop, Phaedrus, Lafontaine und Lessing, sowie eine Stelle aus Aristoteles' Rhetorik (II., Cap. 20), auf welche Lessing in der ersten Abhandlung Bezug nimmt, in guter Übersetzung. Den Schluss des Heftes bilden ziemlich reichhaltige Anmerkungen, so dass das Bändchen einen Umfang von 124 Seiten erhält, was den scheinbar etwas hohen Preis erklärlich macht. Da diese Ausgabe Lehrern und Schülern gewiss vortreffliche Dienste leisten wird, kann sie Referent nur bestens empfehlen.

Das zweite Bändchen enthält die Darstellung der deutschen Heldensagen in prosaischen Auszügen altdeutscher Gedichte. Es berührt sich im allgemeinen, was den Inhalt anbelangt, mit Eggers „Deutscher Heldensage" (Hölder 1884), nur fehlt die nordische Gestaltung der deutschen

Digitized by Google

Sage*), die Egger am Schlusse anführt. Dagegen sind in der vorliegenden Ausgabe die Sagen selbst nur zum Theil in der Uhland'schen Bearbeitung gegeben; die meisten erscheinen in der farbenreicheren Darstellung Neuerer, was insoferne ein Vortheil ist, als an Stelle der manchmal skizzenhaften Erzählung Uhlands lebensvollere Bilder treten, welche, ohne Prosaauflösungen der Epen zu sein, keinen wesentlichen Zug der Sage auslassen. In den Anmerkungen finden u. a. die Sagenmotive eine entsprechende Beleuchtung. Freilich ist auch die beste „Nacherzählung" doch nur ein dürftiges Surrogat für die eigentliche Dichtung, die der Schüler nach den Instructionen leider erst aus zweiter Hand kennen lernen soll.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Erdmann O., **Grundzüge der deutschen Syntax**, nach ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt. Erste Abtheilung: Gebrauch der Wortclassen. Die Formationen des Verbums. Stuttgart. Cotta 1886. X. 197 S. 8°. M. 3·50.

Die Anordnung des Stoffes ist im allgemeinen dieselbe wie in des Verfassers bekannten „Untersuchungen über die Syntax der Sprache Otfrids". Vorangeschickt und neu (offenbar im Anschluss an Miklosichs bekannte Eintheilung der Syntax) sind Bemerkungen über den Gebrauch der Wortformen. Der II. Bd. soll laut Vorrede die Formationen des Nomens und den Infinitiv behandeln und auch eine Übersicht über die Art und die Mittel der Satzverbindung enthalten, die in der Otfridsyntax bereits im I. Bd. gegeben ist. Die „Grundzüge" haben das Gepräge eines Lehrbuches; die ausführliche Begründung des hier nur als Regel Gegebenen enthalten die allgemeinen Partien der „Untersuchungen"**). Erdmann behandelt die einzelnen syntaktischen Erscheinungen in der Reihenfolge Got. Ahd. Mhd. Nhd., so dass es den Anschein gewinnt, als ob das Hd. die directe Fortsetzung des Got. wäre: wenn er also auch den Begriff der „deutschen" Syntax enger fasst als Grimm, so ist dem gegenüber besonders seine weitergehende Berücksichtigung des Nhd. (auch 15. bis 17. Jahrhundert) hervorzuheben.

Es würde den Rahmen der „Mittelschule" weit überschreiten, wollten wir uns auf eine ausführliche Analyse einlassen, welche doch das Studium des Buches selbst in keiner Weise ersetzen kann. Wir beschränken uns daher darauf, einzelne Erscheinungen hervorzuheben, die durch originelle Auffassung des Verfassers ein neues Licht empfangen. Hieher gehört zunächst im ersten Theile die eingehende Behandlung des Substantivs mit Artikel („vereinzelnder" und „kennzeichnender" Atikel, der erstere entweder „bestimmt" oder „unbestimmt" individualisierend), die Darstellung des Gebrauchs der drei adjectivischen Formationen (Verfasser sucht allerdings in etwas dunkler Weise für die ältere Zeit eine bestimmte Modificierung der Eigenschaft zu erweisen, die an die Form des Adjectivs gebunden war***), Bemerkungen über den „rhetorisch abgeschwächten Comparativ" (dem auch ein „rhetorisch abgeschwächter Superlativ" an die Seite gestellt wird), über die „Indefinitsätze" (so bezeichnet Verfasser die „indirecten Fragesätze" wegen ihrer Entstehungsweise), über die Ausbildung des annominativen Gebrauchs der Adverbia, die Entstehung des Präposition und Conjunction (auf letztere dürfte wohl der II. Bd. ausführlicher zurückkommen) u. a.

Kurz und bündig ist die Regel, die im zweiten Theile über die Perfectumschreibungen aufgestellt wird. Sichtlich bemüht ist Erdmann in dem umfangreichsten Abschnitte des Buches, neue Stützen zu gewinnen für seine manchem Zweifel begegnende Modustheorie der Nebensätze, die sich kurz dahin zusammenfassen lässt, dass der Conjunctiv im Nebensatze dasselbe bezeichnet wie im Hauptsatze, dass er nämlich den Inhalt des Nebensatzes als

---

*) Doch nicht ganz, da sie in ihren Hauptzügen in der Note zu Anmerkung 3, S. 83, geboten wird.

**) Außerdem sind für jeden, der sich über des Verfassers syntaktische Anschauungen eingehender unterrichten will, noch von Wichtigkeit mehrere Recensionen im „Anzeiger für deutsch. Alterthum (III, 79—86; IV, 342—51; V, 364—71; VII. 191—95) und der Aufsatz „Zur geschichtlichen Betrachtung der deutschen Syntax". Zeitschr. f. Völkerpsych. u. Sprachw. XV, 387—413.

***) Vgl. über diesen Punkt den angeführten Aufsatz in der Zeitschr. f. Völkerpsych. u. Sprachw.

gewünscht (Optativ) oder angenommen (Potential) hinstellt: so erklärt sich der Conjunctiv in finalen, concessiven und conditionalen*) Nebensätzen, sowie der von einem negierten, fragenden, befehlenden Hauptsatze abhängige in ungezwungener Weise, selbst die merkwürdige Construction der mhd. Vergleichssätze nach einem Comparativ lässt sich in diese Regel einbeziehen. Manche treffende Bemerkung enthält auch der Abschnitt über die indirecte Rede (consecutio temporum), sowie der über die Wortfolge, dessen Analyse hier folgen mag, zugleich um für die übersichtliche Stoffanordnung, die das ganze Buch auszeichnet, ein Beispiel zu liefern. In jedem deutschen Satze nimmt das Verbum finitum gegenüber allen anderen Satztheilen eine für die verschiedenen Satzarten streng geregelte Stellung ein: I. Verbum an zweiter Stelle; dies ist die gewöhnliche Wortfolge**), alle anderen können als durch besondere Gründe geforderte Ausnahmen gelten; auf diesen Typus zurückzuführen ist das Verbum an scheinbar erster Stelle *a*) im Nachsatze, d. h. im Hauptsatze, dem ein Nebensatz vorangeht (der ganze Vordersatz gilt als einheitliche Bestimmung des Nachsatzes), *b*) in den der directen Rede eingeschobenen oder ihr angehängten Sätzen: *glaube ich, sagte er* u. a. (die vorangehende Rede wird als Objectsbestimmung dieser Verba gefasst). II. Verbum an erster Stelle, wenn der Sprechende eine lebhafte Theilnahme am Eintreten der Handlung ausdrücken will (besonders in Wunsch- und Fragesätzen; in letzteren, insofern sie eine Ungewissheit über das Eintreten der ganzen Handlung ausdrücken); ferner bezeichnet seit ältester Zeit vorangestelltes Verbum in conjunctionslosen Bedingungssätzen einen angenommenen Fall. Die Anordnung der dem Verbum folgenden Satztheile (Typus I, II) ist, wenn sie gleiche Wichtigkeit und gleichen Tonwert haben, völlig frei; für diejenigen jedoch, welche mit dem Verbum näher verbunden gedacht werden, bildet sich eine Rangordnung, die von der letzten Stelle des Satzes beginnt und in mehreren Stufen bis zum Verbum fortschreitet. Daher stehen schwach betonte Worte gleich hinter dem Verbum, während die letzte Stelle des Satzes bevorzugt und nur besonders betonten Satztheilen angewiesen wird, theils um diese rhetorisch hervorzuheben, theils um sie als mit dem Verbum finitum grammatisch und lexikalisch eine Einheit bildend hinzustellen. Indem im letzteren Falle alle anderen Satztheile vom Verbum und seiner nächsten Bestimmung umschlossen werden, tritt die Einheit des Satzes deutlich hervor.— III. Verbum an letzter Stelle: diese in der älteren Sprache auch in selbstständigen Sätzen ziemlich häufige Stellung hat sich im Nhd. zum entschiedenen Kennzeichen des Nebensatzes herausgebildet; für die vor dem Verbum stehenden Satztheile gilt dabei im allgemeinen dieselbe Reihenfolge, wie sie in selbständigen Sätzen nach Typus I, II statthaben würde. Eine Erklärung dieser dem Deutschen eigenthümlichen Art der Satzunterscheidung kann in verschiedener Weise versucht werden.

Wien. *Joh. Wiesner.*

Daniel Sanders, **Deutsches Stil-Musterbuch** mit Erläuterungen und Anmerkungen. Berlin 1886. Verlag von H. W. Müller. XII, 443 S.

Der Verfasser will mit dem vorliegenden Buche eine „Anleitung zum tiefer eindringenden und verständnisvollen Lesen und zur Aneignung des richtigen, guten und schönen Ausdrucks in der deutschen Sprache“ im Anschluss an sein Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen, seine Deutschen Sprachbriefe, sein Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache und seinen Satzbau und Wortfolge in der deutschen Sprache, und zwar nicht bloß für Zöglinge der höheren Unterrichtsanstalten, sondern ganz besonders für Erwachsene zum Selbstunterricht bieten. Er wählte siebenundsiebzig Musterstücke von einundzwanzig Schriftstellern, sucht für alle Gattungen der Prosa gute Vertretung und berücksichtigt die Entwicklung der deutschen Prosa von Gellert und Lessing bis auf Auerbach und Ranke. Jedem Lese-

*) S. 149: „Die Umschreibungen mit *ich wollte, sollte, würde* sind im Nebensatz weniger üblich als im Hauptsatz.“ Die strengen Regeln unserer Schulgrammatiken sind daher umso unzulässiger, wenn man den gegenwärtigen Sprachgebrauch in Anschlag bringt.

**) „Gesetz vom zweiten Platze“; vgl. v. d. Gabelentz, Zeitschr. f. Völkerps. u. s. w. VI, 376–384; VIII, 129–165, 300–338.

Digitized by Google

stücke sind Erläuterungen und Anmerkungen beigegeben. Die Erläuterungen enthalten kurze, literarhistorische Unterweisungen und Inhaltsangaben mit sachlicher Erklärung des Textes. Die Anmerkungen, welche das Musterstück Satz für Satz begleiten, enthalten sprachliche Erörterungen und Fremdwörter-Verdeutschungen. Die Wahl der Musterstücke verdient Beifall: sie sind zweckmäßig, bilden meist ein in sich abgeschlossenes Ganze und vertreten alle wichtigen Stilarten. Die literarhistorischen Unterweisungen sind knapp, orientieren recht gut, bieten jedoch nichts Neues: die Inhaltserklärungen erleichtern vielfach wesentlich das Verständnis. Die sprachlichen Erörterungen beweisen, dass der Verfasser über einen reichen Schatz sprachlicher Beobachtungen verfügt, doch dürfte hier eine Anmerkung nicht überflüssig sein. Der Verfasser machte sich die Erforschung und Beherrschung der neuhochdeutschen Schriftsprache zu seiner Lebensaufgabe, er erwarb sich durch mannigfache Arbeiten große Verdienste um die genauere Kenntnis des gegenwärtigen Standes der deutschen Sprache, allein ihm fehlt eine exacte Methode. Er leitet sich Regeln aus einem allerdings reichen Beobachtungsmateriale ab und stellt sie als Kriterien für den richtigen Sprachgebrauch auf; auf Grund derselben erlaubt er sich „in aller Bescheidenheit" auch gegen die „Meister" Ausstellungen vorzubringen. Alle Achtung vor dem Sprachgefühle und der Sprachkenntnis des Verfassers, allein ich halte die Kritik des Sprachgebrauches unserer Classiker solange für verfrüht, als nicht Grimms Wörterbuch vollendet ist: erst auf Grund dieses Wörterbuches kann eine deutsche Grammatik aufgebaut werden. Der Verfasser gestattet zwar dem Leser in allen Fällen, wo er von dem vorgebrachten Tadel nicht vollständig überzeugt ist, ihn als eine subjective Anschauung zu behandeln; doch, meine ich, ist dies zu wenig. Die Kritik des Sprachgebrauches benöthigt vor allem möglichst genaue Zusammenstellungen aller Spracheigenthümlichkeiten der classischen Schriftsteller: erst wenn diese vorhanden sind, dann wird das Richtige von selbst erkenntlich werden. Solange aber die breiteste Basis nicht geschaffen, verwirrt der Tadel mehr, als er fördern kann. Auch in den Verdeutschungen von Fremdwörtern ist Sanders hier zu weit gegangen, abgesehen davon, dass einige Verdeutschungen, wie Spaziergang durch Erholungsgang, Universalgeschichte durch allgemeine Weltgeschichte, Partikel durch Wörtchen nicht zweckmäßig sind, sollte doch daran festgehalten werden, dass Fremdworte als Lehnworte mit bestimmter Bedeutung, welche keinen einheimischen Ausdruck verdrängen, nur zur Bereicherung des Sprachschatzes dienen, der Krieg vor allem doch nur solchen Wörtern zu erklären ist, welche entweder als Ausgeburt der Standeseitelkeit oder als sinnlose Lückenbüsser die Klarheit, Reinheit und Deutlichkeit der Sprache verderben.

Wien. *Dr. K. Rieger.*

Joh. Steyrer. **Der Wortschatz und der Vocalismus der niederösterreichischen Mundart im Englischen.** Wiedner Communal-Oberrealschule 1885/6.

Da Englisch und Deutsch bekanntlich so nahe verwandt sind, so nimmt es niemanden mehr wunder, dass viele Worte dort und da so ähnlich klingen (house, straw, sickle — Haus, Stroh, Sichel), aber es wird gewiss jeden eigenthümlich anheimeln, wenn er Worte, die er nur in seinem Dialecte im Gebrauche wähnt, im Englischen wieder erkennt. Der Österreicher also wird einigermaßen doch staunen, wenn er — um einen Satz aus der Abhandlung zu citieren — hört, dass er lauter Worte, die auch dem Engländer geläufig sind, gebraucht, indem er sagt: „Der Hund (hound) krallt (crawl) aus (out) seinem Kobel (cove) oder Kother (cot) und (and) schnofelt (snuff) herum; der Stier (steer) und die Kuh (cow) stehen (stand) beim Gadern (gate) und büllen (bull) und plären" (blare). Ein möglichst vollständiges Verzeichnis solcher dialectischer Ausdrücke würde Interesse haben und so nimmt man mit Vergnügen das obige Programm zur Hand. Aber Steyrer will viel mehr bieten, als was man nach den Titel der Abhandlung erwartet. Das Verzeichnis der erwähnten Ausdrücke und einige vocalische Erscheinungen bringen ihn zu folgendem Resultat. Ein Theil der Vorfahren der heutigen Österreicher, der alten Markomannen, zog „durch Übervölkerung und Verwüstung Böhmens, wo sie saßen, gezwungen, am Ende des zweiten Jahrhundertes an der Elbe entlang nordwestlich und im fünften Jahr-

Digitized by Google

hundert (unter dem Namen Sachsen) nach Britannien. Sie besetzten da den Südwesten: ihre Mundart machte sich hie und da schon im Angelsächsischen geltend", trat jedoch nach dem Einfall der Normannen, „als das Angelsächsische gewaltig ins Schwanken gerieth", hervor und verschaffte sich „bei dem nun folgenden orthographischen Chaos" theilweise in der Schrift Geltung. Zu jener Zeit verdrängte das lange o der Markomannen das ags. â, später bürgerte sich ihr oa ein, für man, hand, land sagte und schrieb man nun mon, hond, lond, aus ceald, eald, healdan wurde cold, old, hold und aus all, fall, wall, salt wurde âll, fâll, wâll, sâlt. Markomannisch ist auch die Endung ed in horned, bearded, redfaced, sowie wir sagen pucklet, krumbhaxet, liechtlat.

Steyrer setzt seiner Abhandlung die Worte Grimms vor: „Wer nichts auf Wahrnehmungen hält, die mit ihrer factischen Gewissheit anfangs aller Theorie spotten, wird dem unergründlichen Sprachgeiste nie näher treten". Das ist richtig. Aber wie verhält sichs hier mit der „factischen" Gewissheit der Wahrnehmungen? Ich will es untersuchen.

Steyrer gründet seine überraschenden Folgerungen auf die Congruenz im Wortschatz und in gewissen vocalischen Erscheinungen. Ich gehe vom Wortschatz aus, weil dieser im Titel vorausgeht, und das übrige sich als „Einleitung" gibt.

Es ist klar, dass eine besondere Verwandtschaft zwischen Englisch und Bayerisch-Österreichisch nur dann aus dem Wortschatz beider abgeleitet werden könnte, wenn eine überraschend große Menge von Wörtern in beiden Idiomen vorkämen, welche vor der germanischen Überflutung Britanniens in keiner niederdeutschen Mundart nachgewiesen werden können und welche auch heute in keinem niederdeutschen Dialecte beim Volke wirklich lebendig sind. Der Gebrauch der neuhochdeutschen Schriftsprache bildet keine Instanz, weil sie aus dem Markomannisch-österreichischen geschöpft haben könnte. Vom Nordischen ist aus dem formellen Grunde abzusehen, weil Steyrer glaubt, dass vieles im Englischen bloß deswegen als nordisch angenommen werde, weil man es nicht aus dem Anglisch-sächsischen oder Niederdeutschen erklären könne, während man es aus dem Markomannischen herleiten sollte.

Steyrer stellt 131 englische Worte mit ebensoviel aus der österreichischen Mundart zusammen. Ob er meint, dass diese außer im Englischen nur im Österreichischen vorkommen, wird nicht gesagt, aber es scheint so, weil sonst nichts daraus zu folgern wäre, und obwohl er auch nichts aus dem angeführten Wortschatze ausdrücklich folgert, so gibt sich dieser doch so, als ob der Leser etwas daraus folgern sollte. Dass einmal oder zweimal doch auf nd. verwiesen wird, stellt die Sache nicht klar. Aus Denkmälern vor dem fünften Jahrhundert lässt sich gegen Steyrer nichts Niederdeutsches vorbringen, daher werde ich mich auf die heutige lebendige Volkssprache in jenen Gegenden beschränken, aus denen die Angelsachsen erweislich gekommen sind, die Küsten der Nordsee und will besonders das Friesische herbeiziehen, weil Friesen mit den Angeln und Sachsen bekanntlich mitgezogen waren. Was vom Englischen noch heute in Friesland lebendig im Volke ist, das ist gewiss nicht den Markomannen zuzuschreiben, wenn es sich auch in Deutschland selbst nur in Bayern und Österreich erhalten haben sollte. Es ist gemeingermanisch. Ich gebe immer zuerst die englische Form und in Klammer daneben die österreichische.

Addle (âdel) — nordfriesisch, Moringer Mundart: Âhl, Mistjauche, Amrum: âhl, ostfriesisch: ädelt, Schwiele; niederrheinisch: adel Sumpf. Ein adj. adl ist mir übrigens im ags. nicht bekannt, es kommt nur ein solches subst. vor, das adj. heißt adled, adlig. after (âft) — ostfriesisch achter (ch = f.), westfriesisch aefter. arselins (arschlings) — anglisch: arslängs, westfriesisch aarselings, rücklings. auger (avinger, navingerl) — Amrum: nâvar. blab (blebern) — ostfriesisch blaffen. bladder (bläder) — ostfriesisch bladder. Wangerog bläd'er, Blase. blare (blearen), ostfriesisch blarren. bleat (platzen) holl. blaten, boast (beaschtern), ostfriesisch biestern, ungezügelt, wild umherrennen, nordfriesisch buustrin, unvorsichtig einhergehen, Wangerog: bisterje, umherirren. brim (bram), ostfriesisch bram Aufsatz. bud (botzn) nd. botten, ausschlagen, holl. bot, Stoß. chary (kârig). Die Form karig kennt ganz Niederdeutschland und der Nordfriese. Die Bedeutungsentwicklung geht überall von besorgt, ängstlich zu karg sparsam. Vgl. Grimm Wb. clash (kleschen), ein weit verbreitetes Wort: sächs.

Digitized by Google

märk, lausitz. k(a)laschen, k(a)leschen. clever (klewer). Nur der Klang ist hier gleich, Bedeutung und Ursprung gewiss verschieden. Das Englische geht im allgemeinen auf die Bedeutung gesund, das Bayerische wohl auf die krank zurück. Das Englische hängt zusammen mit ostfriesisch klivern, klüvern, gedeihen, genesen, sich aufklären (vom Wetter), emporkommen, klüver, munter, aufgeweckt. Ob das Bayerische etwa mit ostfriesisch kliwen, westfriesisch klewin, nordfriesisch kliiwan, anglisch kläbe anstecken (von Krankheiten) zusammenhängt, weiß ich freilich nicht sicher. cot (kotter) vgl. Grimm Wb. weit im Niederdeutschen verbreitet. cove (Kobel) vgl. Grimm Wb. im Norddeutschen weit verbreitet. crawl (krallen), ostfriesisch kraueln, nordfriesisch kreal, dieselbe Bedeutung. dad (Daddi), nordfriesisch Dade, ostfriesisch Tatte. daggle (ândageln), ostfriesisch daak Nebel, daaken nebeln, benebeln, lügen, daakerig neblig. dizzy (duzelig), ostfriesisch däsig, dasig, duuzlig, nordfriesisch Amrum deshag, demmish (damish), ostfriesisch dameln, damelig. dull (doll), ostfriesisch dwell dumm, düll böse, zornig, toll. Dullard hat mit der österreichischen Form dollat nichts zu thun; es ist Franz. Suffix. Foam (Foam), nordfriesisch Amrum Föhr fuum, Faum der Milch, fuumin schäumen. Giggle (gigazen), ostfriesisch kikkern, kikken, westfriesisch gacher, glare (gluren), ostfriesisch gluren, westfriesisch gloerje. goat (goas) mnd. geite, mnl. geit, geet, nordfriesisch giet. greedy (ângradi), ostfriesich graade rasch. gristle (kruspel), ostfriesisch gristel, nordfriesisch grüssel. groan (greinen). Wangerog grôn, stark nach etwas begehren. Amrum grennau, ächzen, ham (hâmma), ostfriesisch hamme, hitch (hatschen), ostfriesisch huttje ruckweise fahren, hukke, hukkeln. jar (schârazen, gârazen), ostfriesisch karjolen, saterl. karijolje. kernell (kerndl), ostfriesisch kernell, holländisch kornell. kit (kit), nordfriesisch ked, Herde. ladle (Lädel), ostfriesisch letz, nordfriesisch leets, saterl. leze. leave (loaben) Wangerog: lewa hinterlassen. linger (lungern), ostfriesisch lungern, müßig auf etwas warten. long (plonga), Sylt: leangen sich sehnen, Amrum lingan, (ver)langen, holländisch lonken liebäugeln. listen (losen), Wangerog: luster, horchen, load (loatfass), Wangerog loeding. measles (miaselsichtig), ostfriesisch misig. mingle (mankeln), ostfriesisch mengeln. mangcorn, ostfriesisch mengelkoorn. moldboard (moltbrett), ostfriesisch moltbrett. mort (mort), ostfriesisch moords, sehr viel. morkin, todtes Thier (abmuksen) gehört zunächst zu Wangerog. morkje, modern, faulen. mumble (meameln), holländisch mommelen, nds. ostfriesisch mummeln. nib (nipf), nordfriesisch neab, norddeutsch nibbe. pamper (ânpâmpfen), norddeutsch pampen. peck (becka), holländisch pikken. pin (spendeln), ostfriesisch pinn. rate (roaten), ostfriesisch reddern Ordnung schaffen. rid (râd), ostfriesisch radd. rime (reim), holländisch rijm. roar (rearn), nnd. rare. rumple (zerrumpeln), ostfriesisch rimpel. shakle (schäckel), holländisch schakel, Glied einer Kette. sheaf (schab), ostfriesisch, holländisch schoof, nordfriesisch skuuf. sheatfish. sheath (schoaden, schoadel), nordfriesisch schoath Scheide. sip (siafeln), holländisch sippen, nordfriesisch süppan, ostfriesisch supen. skep (schaff), ostfriesisch schapp, slipper (Schloapfen), ostfriesch schlipper. snuff (schnoferl) ostfriesisch schnüff Nase. spall (spall), ostfriesisch spelle, nordfriesisch spilla. spean (spin), ostfriesisch späne Brustwarze, holländisch speen Kuheuter, westfriesisch speen. spit (spiazen), ostfriesisch spedel Speichel, ostfriesisch speiten Flutwasser auslassen. sprawl (spragein), ostfriesisch sprikke kleiner Ast, holländisch sprokkel Reisig. stile (stiegel), ostfriesisch stigg in derselben Bedeutung, stir (stiren), ostfriesisch stüren. sprout (Prous), ostfriesisch sprute. swab (schwebazen), ostfriesisch schwabbeln, niederdeutsch schweppeln, holländisch zwabbern. sty (steig), ostfriesisch stee, nordfriesisbh stie, stei. tail (nâchizacheln), nordfriesisch taagel. teed (zetten), ostfriesisch tade oder tja kleine Wasserleitung, die das Wasser ausstreut. tetter (Zittrich), ostfriesisch tater Warze auf dem Augenlid der Rinder. tik (tokazen), ostfriesisch tücken, tukken vom Zucken eines Geschwürs; näher gehört englisch touch hieher. tit (zizerlweis) ostfriesisch titte, Zitze, Amrum tetj an der Brust saugen. twain (zwen) ostfriesisch twee, nordfriesisch twanne, altsächsisch twena. wen (wern), holländisch wen, niederdeutsch ween, Amrum wean Auswuchs am menschlichen Körper. wig (wuckerl), ostfriesisch wegge, wecke, holländisch wig, Keil und Wecken. withy, withe (Widel, einweden), holländisch wede, ostfriesisch

wee-ne. womb (Wampen), ostfriesisch wamp, Amrum: wom Kuhmagen. writhle (ridel, rill), nordfriesisch wriilk, Röllchen Wolle. wroath (roadeln), ostfriesisch wreed grausam, hart, zornig. wriggle (rigeln), ostfriesisch wriggeln.

Die Zahl der von Steyrer angeführten Wörter, denen ich augenblicklich kein friesisches oder niederdeutsches zur Seite stellen kann, schmilzt auf etwa 30 zusammen. Die Zahl möchte noch kleiner werden, wenn ich nach weiteren Hilfsmitteln griffe, wozu mir jetzt gerade die Zeit fehlt. Indessen ist auch so gegen den Rest allerhand zu bemerken.

Agnail. Ich bin der Etymologie des Wortes nicht sicher, aber Skeat meint, dass es französisch ist: *angonaille has nothing to do with nail.* Das ags. angnaegel ist schlecht bezeugt. Es hängt wohl mit griech. ἀγος, ἄγχος, engl. ache zusammen und ich erinnere mich, dass ostfr. äk ein Geschwür am Finger heißt, näkten Finger, ein weher Finger.

Appletree. Apfolter klingt wohl zufällig sehr nah an das ags. apuldre, apulder an, das ist aber nichts Wunderbares. Daraus lässt sich ebensowenig wie aus Aspolter = aspentree etwas für eine besondere Verwandtschaft finden. Das Compositionsglied — der (Baum) ist auch in Wachholder, Holunder erhalten.

beads (Beten). Dieser Parallelismus in der Bedeutung beweist nichts für die besondere Zusammengehörigkeit des Bayer. und des Engl., da nichts darauf hinweist, dass die Bedeutung Rosenkranz schon ags. galt. Die wird sich — sowie die Bedeutung Gebetbuch — vom latein. Klostergebrauch im Mittelalter entwickelt haben. Steyrer selbst weist auf Peten bei Luther hin; anzuziehen sind noch bei Hoffmannswaldau bethe (Grimm Wb.) und Nicol. Test. Vet. I 147: left her mother a pair of paternosters of coral. buss (bussel). Wie buss, das bei Shakespeare zuerst belegt ist, entstand, und sich zu me. bass (französisch) oder sewedisch puss verhält, ist unklar, aber alt-markomannisch kann es nicht sein. chestnut (Kesten). Auch da beweist der gleiche Vocal nichts. Es ist ein Fremdwort: casten wurde angelsächsisch durch Einfluss des Palatals diphtongirt ceasten und mit Umlaut ciesten, cisten, cysten, me. durch das französische chasteigne, chesteyn. Neben Kastanien kommt auch im nördlichen Deutschland Kestanien vor, bei Trochus (Leipzig 1517). Fuel (Fueilln). Steyrer selbst weist auf den romanischen Ursprung von fuel hin. Fueilln hat nichts damit zu thun und ist identisch mit fuchteln, das mit fechten zusammenhängt. Gangril mag immerhin mit Gankerl identisch sein, aber dann ist er nicht bloß bajuvarisch, da ihn das Altnordische als gangari auch kennt. Gauntree und ganter bedeuten dasselbe, aber nicht als Lagerbaum, denn das -tree ist nur volksetymologisch zu fassen; beide stammen vom romanischen chantier, canterius. Ebenso romanisch ist pitcher (pitschen). Gerade die Consonantengleichheit hätte Steyrer vorsichtig machen müssen. smack (schmecken) ist ein allgemein germanisches Wort (friesisch: smecke, smage, smak, smaekje, smek); der gleiche Übergang in die Bedeutung riechen ist psychologisch sehr einfach und wird überall vorkommen. Spencer (Spenser) mag wie immer entstanden sein, markomannisch ist er nicht. Ich erinnere mich, dass die Österreicher auch im untersten Volk pinifor für Kinderschürze sagen. Für spread und Proaten ist die analoge Bedeutung interessant, aber auch ohne gewagte Combinationen erklärlich. Dasselbe gilt für wane (Woan). Den Stamm wan kennt übrigens auch das Ostfriesische. Wan bedeutet in Wortbindungen den Mangel, unser un z. B. wanfett, mager, Amr. wânt, Mangel. twirl — (nordfriesisch kuuarlin, zerknittern), twirlin unsicher wankend gehen. Wight (Wichtel). Dazu ist Folgendes zu bemerken: Wenn die Bayern die Eule den wahrsagenden Vogel nennen, Wichtel, wie die Angelsachsen Wigole, so thun es die Friesen heute auch noch. Auf Wangerog heißt die Eule Kátfugel nach altfriesisch keda, verkünden. Daneben lebt noch ostfriesisch wikken, holl wighelen, wahrsagen, fort. Auf to worm, wurmen, möchte ich nicht viel geben, die Entwicklung dieser Bedeutung ist zu leicht erklärlich.

Ob auf solche lautnachahmende Worte wie dash (dasheln), waddle (zwâtzeln, friesisch wad, waten) viel zu geben ist, zweifle ich. Nach dem Vorgebrachten wird man aber nicht im Zweifel sein, ob man frame, goad, lather lieber auf das nordische fremja gaddr lauthr oder auf das wohl vom selben germanischen Stamm gebildete anfrimmen, goasel, läder im Bayerischen näher beziehen wird. Dasselbe gilt von perhaps. Über die übrigen

Digitized by Google

vier Wörter weiß ich nichts zu sagen: awkward (awecha), barn (bârn, friesisch berri, Gerste), Linseed (Linsat), patch (Pâtsch).

Ich komme nun zu der Vergleichung des englischen und österreichischen oa und ea. Steyrer stellt englisch foam, goat, loaf, oak, soap etc. mit österreichisch foam, goas, Loab, Oacha, Soaf zusammen und schließt, dass „diese Wörter mit ihrem eigenthümlichen Vocalismus einem und demselben germanischen Sprachstamme und zwar dem bajuvarischen, respective markomannischen, angehören", weil in ahd. und nhd. Quellen oa nirgends belegt ist. Dieses oa ist nach ihm gegenüber dem â, das in österreichischen Städten wohl auch vorkommt (Gas, Lab, Saf), das ältere. In England aber, meint er, sprach man, „solange die Angelsachsen tonangebend waren", den dem hd. ei, österreichisch oa entsprechenden Laut â. „Als jedoch nach dem Eindringen der Normannen das Angelsächsische gewaltig ins Schwanken gerieth, da brachte ein anderer Stamm seine Mundart zur Geltung. Man schrieb brood, loof, später broad, loaf etc." Steyrer stützt sich dabei lediglich auf die Annahme, dass „die Art, das o so wie dessen Umlaut zu diphtongieren, ferner der Ablaut oa (oo) einer ganzen Verbalclasse unter den germanischen Völkerstämmen nur den Bajuvaren eigen ist." Diese Annahme aber ist ein Irrthum. Auf den nordfriesischen Inseln, Amrum, Föhr, am klarsten auf Sylt, also zunächst jenen Gegenden, aus welchen die Angelsachsen gekommen sind, wird in solchen Wörtern, die im Altfriesishen â (goth. au, ags. êa, ahd. ô) zeigen, ôa gesprochen. Hansen schreibt es úa, aber Mechlenburg auf Amrum bemerkt richtig, dass es besser durch ôa gegeben würde, vgl. Fries. Arch. II 341. Also ôar, Ohr, englisch ear, goth. auso; dôad todt, englisch dead, goth. dauths: ôast, Osten, englisch east; lôas, los, ags. lêas, englisch loose, goth. laus; nôad, Noth, ags. nêad, nŷd, nêd, englisch need, goth. nauths. Andere Wörter: brôad Brot, kôal Kohl, kôad Koth, skôat Schoß, tôau Zehe, sôad Sodbrennen, englisch sod, nôat, Vieh, englisch neat, mhd. nôz, altn naut, u. s. w. Auch für altfriesisch ê, goth. ai, ahd. ei, englisch oa, bayerisch oa findet man klôad Kleid, schôadh Scheide. Englisches load, loadsman heißt in Nordfrieslaud lôad, lôats.

Am auffallendsten erscheint Steyrer der bayrissche Umlaut ea für oa, analog dem englischen ea von oɛ, o. Diesem englischen ea aber entspricht im Nordfriesisehen fast durchgängig auch ea. Also englisch bleach (bleich, bloach), nordfriesisch bleach Stück Leinwand wie auch nhd. Bleiche s. Wb.; clean (klein, kloan, kleaner) — klean dünn: heath (Haide, Hoad) — heash: reach (reichen, roacha) — reakan; deal (Theil, Toal) — deal; lear, lore (lehren, Lear) — learen. Auch sonst zeigt das nordfriesische ea wie im Englischen: leap (leaper Kiebitz), mead Marschland (mead öst. Mâd), eadar (early, ehnder), read, vorzüglich (ready, bereit), sweat (sweat, Schweiß), wealagh, wohlig (weal, Wohlsein), beakin, Höhenfeuer (beacon, Zeichen), reakin (reak, rauchen), steakin (steak), teashin (tease, zausen, bayerisch zeisen), fleask (flessh, Fleisch), spreak (speak) etc. Oft weist das Friesische den Umlaut auf, wo das Englische ihn nicht hat: leaf (loaf, Laib, Loab), sear (sore, sehr), steaf (stove), kliamin beschmieren (cloam, Lehmwaare), bean (bone, Bein), reap (rope, Reifen), seap soap, Seife), leam (loam, Lehm), eath (oath, Eid) etc. Die Neigung zu diesem Diphthong zeigen Worte wie eagh (edge, Egge), heam (hem), fean (fen), heal (hell) etc.

Daraus folgt, dass der Grund des englischen oa und ea nicht in markomannischem Einfluss, sondern in der niederdeutsch-friesischen Heimat des Englischen zu suchen ist.

Steyrer erklärt weiter, dass die mittelenglischen Formen mon, hond u. s. w. auf das bayerische å, welches vom Volke o gesprochen wird, zurückzuführen seien. Dem steht Folgendes entgegen:

Zunächst zeigt die heutige nordfriesische Sprache denselben dumpfen Laut å wie das Bayerische, Schwedische, Dänische und Englische, z. B. slaa, schlagen; aaft, oft; laap, laufen; daanzin, tanzen. In einzelnen Gemeinden spricht man dafür geradezu o; so in Bredstedt donze, lop. Weiter spricht man in Nordfriesland brok (brach), holp (half), koptein (Kapitän), ploster (Pflaster), ponn (Pfanne) und droonk, soonk, soong, stoonk, sproong im praes. der betreffenden Verba. Während die Engländer wieder hand und zwar sehr hell sprechen, sagen die Nordfriesen jetzt hun; „man" heißt unter den Hardingern

Digitized by Google

Moringern, Breklumern mon, auf Sylt mân, anguish heißt ungs(t), bang ist bung, tang ist tung (in Bredstedt tââng). Neuenglisches old, hold heißt ôal, hôal. Nordfriesisches faal, saalt klingt aber wie englisches fall, salt. Also auch diese Verdumpfung des a haben die Engländer nicht von den Markomannen anzunehmen gebraucht.

Endlich weist Steyrer auf die Formen horn*ed*, beard*ed*, red-fa*ced*, black-ey*ed* hin und stellt sie zusammen mit österreichischen herndl*at*, bårt*at*, rothgsicht*at*, schwarzaug*at*. Aber die Amrumer und Föhringer sagen bluum*at* (blümlat), bükk*at* (bauchig), skeafbeanat (schiefboanat) u. s. w.

Nach alledem berechtigt uns sprachlich nichts, zur Erklärung des englischen Vocalismus uns an die Markomannen zu wenden, obwohl die Congruenzen mit ihnen interessant und die Nachweisung derselben durch Steyrer dankenswert ist. Mit den Folgerungen aus den sprachlichen Verhältnissen fallen natürlich auch alle „Vermuthungen" über die Geschichte der Markomannen in England.

Wien. *Dr. Langhans.*

Ferdinand Hirt. **Geographische Bildertafeln.** Eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geographie. Für die Belebung des erdkundlichen Unterrichts, herausgegeben von Dr. A. Oppel und Arnold Ludwig. I. Theil: Allgemeine Erdkunde, mit 319 Holzschnitten. — 2. verm. und verb. Auflage. Breslau, Ferd. Hirt 1884. br. Mk. 3·60 Einzelne Bogen 20 Pf.

Die zweite Auflage dieses mit vielem Beifalle aufgenommenen Bilderwerkes brachte gegenüber der ersten nur wenige Veränderungen. Ein Bogen (Bergbau) wurde neu hinzugefügt und auf neun Bogen wurden einige Zeichnungen durch andere ersetzt, was zumeist die Pflanzenformen traf. Obwohl das Werk sich schon großer Verbreitung erfreut, mag es doch noch gestattet sein, für Collegen und Schulen, die es etwa nicht kennen, darauf aufmerksam zu machen und die Reichhaltigkeit der Darstellungen durch Angabe der Gruppen darzuthun. Zunächst sind die mannigfaltigsten Höhen-, Tiefen- und Querprofile gegeben und eine Reproduction des großen, in gleichem Verlag erschienenen Tableaus: Die Hauptformen der Erdoberfläche. Ein idealer Durchschnitt der Erdrinde und Vegetationsbilder der vorgeschichtlichen Zeitperioden schließen sich an. Die dritte Tafel stellt die Faltungen der Erdrinde dar. Dann folgen die Gebirgstypen. Landschaften aus dem Hochgebirge, die Formen der Vulcane, des Mittelgebirges, Hugellandes und der Ebene. Hinzugefügt ist die Tafel, welche die wichtigsten Arten des Bergbaues erläutert. Die nächsten Bilder gelten den Inselformen, der Einrichtung der Häfen, den Leuchtthürmen und dem Küstengewerbe, der Seefahrt, der Vegetation im Meere und der Arbeit des Tauchers. Flusskunde und Flussnutzung bezeichnen die folgenden zwei Tafeln. Weitere zwei Seiten sind den meteorologischen Erscheinungen gewidmet, drei den verschiedenen Pflanzentypen und ebensoviel der Darstellung von 64 Rassen- und Völkertypen. Die letzten drei Tafeln bringen die mannigfaltigen Verkehrsmittel zur Darstellung und einige Jagdbilder.

Es ist unzweifelhaft, dass ein richtig und charakteristisch ausgeführtes Bild mehr leistet, als die mühsamste, lebendigste Schilderung durch Worte. Der Wert eines solchen Bilderwerkes ist daher unbestreitbar, mag auch das bekannte Wort Goethes: „Ich hasse den Luxus, denn er zerstört die Phantasie" zur Vorsicht mahnen, dass das Anschauen nicht gedankenlos geschehe. Diese Gefahr ist aber kein Vorwurf für die Anschauungsmittel, sondern für die ungenügende, falsche Verwendung derselben. Auch die Frage, wie so kleine Bilder in einer öffentlichen Classe ausgenützt werden sollen, trifft nicht die Sache. Große Wandbilder wird man doch nirgends für all das haben können, was hier geboten ist, und dem Lehrer beim Vortrag, dem Schüler bei der Auffassung nachhilft. Einzelnes, wie Profile, schematische Darstellungen kann der Vortragende, wenn er des Zeichnens soweit kundig (was durchaus nicht verlangt werden muss), auf der Tafel entwerfen, zuweilen kann er einige Minuten dazu verwenden, um eine Tafel in der Schule cursieren zu lassen, denn der Zeitverlust ist nur ein scheinbarer. Gewiss aber sollten die Schüler-

Digitized by Google

bibliotheken ein, noch besser mehrere Exemplare, besitzen, damit die Schüler sich die geographischen Formen zu Hause mit Muße betrachten können.

Die Bilder sind meist vortreffliche Holzschnitte oder Holzschnittreproductionen. Für landschaftliche Darstellungen sollte aber die Größe doch überall wenigstens die sein, wie sie die Tafeln 5, 6, 8 z. B. zeigen. Die Bilder 2, 11 auf Tafel 4 leiden denn doch an Deutlichkeit und die Bildchen 13, 14, 15 auf Tafel 1 dienen wohl nur zur Ausfüllung des Raumes. Das Bildchen 9 auf Tafel 16 möchte man lieber missen; wie die Familie gemüthlich und sichtlich ohne Anstrengung fortzieht, während der Sturm den Wald knickt, die Hütte niederreißt und den Kahn zerschmettert, das ist etwas naiv. Gegen diese Einzelnheit stehen aber andererseits ganz reizende Stücke, die nur deswegen hier nicht angeführt werden, weil sie ein zu langes Verzeichnis abgeben würden. Sehr schön sind auch die Baumcharaktere. Wir wünschen dem Werke die größte Verbreitung und bald das zwanzigste Tausend.

Ferdinand Hirt, **Geographische Bildertafeln.** III. Theil: Völkerkunde. 1. Abtheilung: Europa. Mit 300 Holzschnitten. Breslau 1886.

Dieser Theil ist der Darstellung der wesentlichsten Typen der Bevölkerung und ihrer Trachten, des Volkslebens, der Haupterwerbsformen, der profanen wie kirchlichen Bauweise gewidmet. Die Schwierigkeit der Aufgabe war zweifach: das Bezeichnendste zu wählen und dieses Gewählte in geeigneter, gut beglaubigter Vorlage herbeizuschaffen. Nach beiden Richtungen ist die Sammlung zu loben, obwohl die Fülle des Möglichen mancherlei Fragen gestattet. Wäre nicht Deutschland vollständiger zu behandeln gewesen? Möchten sich nicht mehr deutsche Trachtenbilder, auch Typen aus dem Norden und Osten empfehlen? Für Österreich möchten wir statt des weniger gelungenen Gesammtbildes von Wien die Ringstraße und den Stephansthurm wünschen, und auf Tafel 76 müsste der Hopfenbau nicht als tschechisch bezeichnet werden. Pilsen ist übrigens auch nicht für eine tschechische Landstadt charakteristisch. Dem gegenüber ist aber viel mehr unbedingt als treffend anzuerkennen, so z. B. die Tafeln, welche England, Russland, Norwegen und Schweden schildern. Wer wie der Referent beobachtet hat, mit welchem Entzücken die Knaben zu dem Werke greifen und wie sich ihnen ihre ethnologisch-topographischen Kenntnisse beleben und festigen, wird dasselbe wärmstens empfehlen. Der erläuternde Text ist entsprechend knapp, aber klar und sachlich correct.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Ferdinand Hirt, **Historische Bildertafeln für die Hebung des geschichtlichen Unterrichtes und als eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte** Mit 25 Tafeln, Illustrationen und einem kurzen erläuternden Text. Breslau 1886. Ferd. Hirt, Mk. 6. (I. Theil 2.50 Mk., II. Theil 2.50, Text 1 Mk).

Die Bildertafeln haben nicht den Zweck, vom archäologisch-philologischen Standpunkte aus die Denkmäler unverändert wiederzugeben, sondern in einer Auswahl des wichtigsten Materials die Hauptstätten der antiken und modernen Cultur, die bedeutendsten Äußerungen des Lebens der einzelnen Völker reconstruiert vor Augen zu führen und Lebensweise, Gebräuche und Sitten, Trachten, Waffen, Geräthe und Werkzeuge bildlich zu erläutern 30 Seiten Text begleiten die Bilder. Zwei Tafeln sind den Ägyptern gewidmet. Abgebildet sind Tempel, Pyramiden, Götterbilder, Cultushandlungen, Paläste, Villen, Waffen, Geräthe, Krieger, Feldbauer und andere Arbeiter. In derselben Weise sind auf zwei Tafeln die Perser und die Semiten bedacht. Vier Tafeln behandeln den Cultus, die Spiele, das Privatleben und den Krieg der Griechen und in derselben Anordnung entfallen vier Blätter auf die Römer. Je eine Tafel schildert die altchristliche Zeit, die nordischen Völker, die Völkerwanderungszeit, dann das 11.—19. Jahrhundert, während die letzte Tafel als Anhang den Islam charakterisiert.

Im ganzen sind 431 Abbildungen gegeben, also eine Fülle von Anschauungsstoff. Im einzelnen bleibt freilich mannigfachen Wünschen Raum übrig; die individuell wechselnde Meinung mag das eine Bild größer und deutlicher, jenes durch ein anderes ersetzt wünschen. Doch muß eine billige Beurtheilung

Digitized by Google

zugestehen, dass das Bestreben vorherrscht, für jedes Volk und jede Zeit möglichst das Wichtigste zu bringen. Für das classische Alterthum gibt es so viele gute und vollständige Bilderwerke, dass es ein leichtes wäre, Lücken nachzuweisen; als eine Übersicht für die ganze Weltgeschichte ist das Gebotene sehr gut gewählt. Manche Tafeln, wie Nr. 4, 14, 15, 16 sind, da sie weniger leicht zu findendes geben, besonders willkommen. Supplemente mögen etwa noch das Material vervollständigen.

Was den Gebrauch des Buches in der Schule betrifft, so kann es allerdings unsere trefflichen Langl'schen Bilder nicht ersetzen. Für die Hauptsachen, wie die Bauwerke, die verschiedenen Culturperioden, braucht man zur Demonstration vor einer ganzen Classe große, allen Schülern deutlich sichtbare Darstellungen Aber die Kostenfrage, die Schwierigkeit der Aufbewahrung und Hantierung so großer Bilder wird auch das vorliegende Werk jeder Anstalt wünschenswert machen. Ein oder das andere Mal wird man es unter den Schülern cursieren oder für einige Zeit in der Classe aufliegen lassen können und die Schulbibliothek kann es auch zur häuslichen Benützung verabreichen. Zudem sind die Tafeln auch einzeln zu beziehen und so ist bei dem billigen Preis im Laufe mehrerer Jahre den meisten Schülern auch die eigene Erwerbung möglich. Der Text ist sehr sorgfältig und ausführlich geschrieben, doch wird er nur von den vorgeschrittenen Schülern selbständig benützt werden können; er erfordert noch manche Erläuterung seitens des Lehrers. Wer überhaupt von der Nützlichkeit, ja Nothwendigkeit bildlicher Darstellung überzeugt ist, wird das Werk freudig begrüßen.

Wien, *Dr. V. Langhans.*

Dr. Arnold Busson, derzeit Rector der k. k. Universität Innsbruck, **Lykurgos und die große Rhetra.** Rede, gehalten bei Verkündigung des Resultates der Preisaufgaben. Innsbruck, Wagner, 1887. 8°. S. 29.

Die Lykurgostradition hat mit zwei Factoren zu rechnen, mit der historischen Kritik und mit der Sympathie, die sich jener entgegenstellt, beflissen, eine liebgewordene Jugenderinnerung vor der Zerstörung zu bewahren.

Der nüchterne Verstand und das wissenschaftlich gewonnene Urtheil halten der seltsamen Tradition ein starres entschiedenes Nein entgegen; das Herz dagegen scheut zurück, „den Träger eines Namens, der uns ehrwürdig ist von der ersten Bekanntschaft an, die wir als Knaben mit ihm machten", in der Nebelsphäre des Mythus verschwinden zu lassen.

Der derzeitige Rector der Leopold Franzens-Universität, Dr. Busson, gehört zu den conservativen Historikern, die der Stimme des Herzens folgen, und wenn sie schon Manches und nicht Geringes von der Tradition preisgeben müssen, doch den Namen Lykurgos retten möchten. In frischer anregender Art geht Dr. Busson daran, seine Rettung durchzuführen, und es ist ihm in seiner akademischen Rede thatsächlich gelungen, durch die reiche Literatur, die er aufbietet, die geschickte Gruppierung der ihr entnommenen Belegstellen und durch den warmen Vortrag alles dessen, was sich etwa als pro in Verwendung bringen lässt, alle jene zu „überzeugen", die für Lykurgos so warm empfinden wie der Redner selbst.

So verhältnismäßig kurz naturgemäß die Rede ist — der Abdruck bringt eine Reihe wertvoller Anmerkungen und Nachweise — so ist sie doch das Resultat langwieriger und eingehender Forschung und zeigt eine umfassende Belesenheit, und zwar nicht nur auf dem Gebiete griechischer Geschichte.

Der Verfasser bemüht sich den Beweis zugkräftig herzustellen, dass Lykurgos doch mehr sei, als die Personification einer Idee, mehr als ein mythisches Schemen, das einem unter der Hand zerfließt, wenn man die Blätter und Blüten abstreift, in die die waltende Phantasie es gehüllt; er greift deshalb nach Vergleichen und sucht Analogien, wobei er aber wenig glücklich ist. Denn wie kann wohl Lykurgos zusammengebracht werden mit Dietrich von Bern, von dem Dr. Busson sehr irrthümlich glaubt, „hätten wir über die betreffenden historischen Ereignisse der Völkerwanderung nur die Heldensage, so möchte wohl Dietrich von Bern von dem gleichen Schicksal bedroht sein wie Lykurgos, als mythisch (!) angesprochen zu werden".

Digitized by Google

Wohl nur einer momentanen Laune, die die kühlere kritische Erörterung angenehm unterbrechen will, dankt es die gute Königin Bertha, dass sie mit Lykurgos in einem Athem genannt wird. Nicht minder hinkt ein Lieblingsvergleich Dr. Bussons, der den Lykurgos in Parallele setzt mit Zarathustra. Die beiden haben jedoch wohl nichts miteinander gemein, als dass ihre Namen umgeben sind von dem Nimbus eines ehrwürdigen Alterthums.

Bekannt ist, dass das letzte äußere Beweismoment pro, der vielberegte Diskos von Olympia, als völlig thönern sich herausgestellt hat und so gesteht auch Dr. Busson, wenn auch ein wenig verclausuliert, zu, dass es eigentlich nur eine Erwägung sei, die für Lykurgos geltend gemacht werden könne, nämlich der individuelle Zug, der die eigenartige spartanische Verfassung charakterisiert, der immer wieder zur Annahme drängt, dass ein hervorragender Geist aus seiner Eigenart heraus das Fundament derselben gelegt hat, wobei sich der Redner auf eine analoge Bemerkung Grotes beruft.

Allein das Individuum, das Grote und mit ihm Busson wollen, ist ja doch auch dann vorhanden, wenn man die spartanische Verfassung der Initiative des delphischen Gottes zuweist, und man versteht dann ungleich leichter als in jedem andern Falle, wieso sich der Übergang von Gentil- zum Volksstaate, der sich in Rom nur durch die wohlgefestigte Autorität des „Tyrannen" Servius Tullius zu vollziehen vermochte, während in Athen die Tyrannis nachträglich die Befestigung der Solon'schen Institutionen durchführen musste, in Sparta so gelinde vollzog, obwohl ein derartiger Process sonst von so gewaltigen Erschütterungen begleitet zu sein pflegt, dass nicht die Autorität eines erleuchteten Mannes, sondern nur die beherrschende Autorität der Gottheit ausreicht, dieselben zu bewältigen

Wenn daher Dr. Busson meint: „Lykurg ist viel durchgreifender vorgegangen wie Solon — der Nachdruck, mit dem in seiner Rhetra die Macht und Gewalt dem Volke, der Gesammtheit der neuconstituierten Bürgerschaft zugewiesen wird, berechtigt, den Lykurg, wenn auch dem Adel gewisse Rechte, besonders die Rechtsfähigkeit, gewahrt erscheinen, wohl als den Schöpfer einer spartanischen Demokratie zu bezeichnen", so halte ich diese Auseinandersetzung für den stärksten und triftigsten Gegenbeweis.

Wenn man ruhig überlegt, findet man niemanden, der die Einsicht und das Ansehen besaß, an Stelle ungesunder und den Staat gefährdender Verhältnisse die Sparta so angemesse Verfassung zu geben, als das delphische Orakel, das ja auch bei Herodot neben der Lykurgostradition und der kretischen Version in dieser Rolle erscheint.

Das Schweigen des Tyrtaios, des Alkman und Terpander in Bezug auf Lykurg ist gewiss auch sehr fatal, so dass man den Stoßseufzer Bussons begreift: „Mit der Überlieferung über Lykurgos und seine Thätigkeit steht es wirklich äusserst misslich."

Von Druckfehlern verzeichne ich auf S. 4, Z. 1 von unten Kleomens, S. 8, Z. 9 von unten Mähren, von anderen unbedeutenden abgesehen. Auch das häufige Fehlen der Interpunction macht sich unliebsam und zuweilen recht störend bemerkbar.

Im übrigen kann diese Schrift des in den „weitesten Kreisen" bekannten Rectors der Innsbrucker Universität allen, die sich für diese Frage interessieren, warm empfohlen werden.

Marburg a. d. Drau. *Anton Nagele.*

Wilhelm Fricke. **Grundriss der Geschichte deutscher Jugendliteratur.** Ein Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte und ein Handbuch für Eltern und Lehrer, zugleich Wegweiser zur Anlage von Schüler- und Volksbibliotheken. Minden, J. C. Bruns, 1886. 216 Seiten. Mk. 2·70.

Der Verfasser, selbst ein fruchtbarer Jugendschriftsteller, spricht zunächst im Vorwort über die Kennzeichen einer guten Jugendschrift. Sie muss der Form nach correct, anschaulich, einfach und edel geschrieben sein, und alles Kindische und Manierierte vermeiden. Dem Inhalte nach soll sie sittlich, doch nicht moralisierend, religiös, doch nicht lehrhaft sein; sie soll ethische

Gegensätze und hochherzige Gestalten der Vaterlands-, Kindes-, Eltern- und Menschenliebe handelnd vorführen. Der Böse soll bestraft, der Gute belohnt erscheinen, doch mehr innerlich als durch äußere Glücksgüter und Ansehen; das Moment der Liebe, wenn als veredelnde Macht dargestellt, braucht nicht ängstlich vermieden werden. Indianergeschichten und Märchen will der Verfasser nicht ganz ausgeschieden wissen, dagegen verwirft er zu exclusiv kirchliche Schriften ebenso wie ihr Gegentheil und will nur das allgemein Christliche stricte gewahrt haben. Er huldigt im allgemeinen keinem engherzigen Standpunkt und hält sich damit an Herbart, der für die Jugend eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen und Charakteren fordert. Doch verkennt Fricke nicht die schädlichen Seiten der Jugendlectüre: das Viellesen, das flatterhafte und oberflächliche Lesen und verlangt von der Auswahl nicht nur das anerkannt Beste, sondern auch die Berücksichtigung des Temperaments des jungen Lesers: dem phlegmatischen muss Anregendes, dem sanguinischen Niederhaltendes geboten werden.

Wenn Fricke mit dem Temperement die ganze individuelle Veranlagung des jungen Lesers meint, so hat er in der That den Kern der Jugendlectüre-Frage getroffen. Die Frage kann nicht sein, ob, was, wie viel die Jugend lesen darf oder soll, sondern ob, was, wie viel dieser Junge lesen kann und muss. Die junge Seele hungert nach geistiger Nahrung, ihr inneres Anschauungsvermögen fordert Formen, ihr Verstand Begriffe, ihre Phantasie Reiz und Beschäftigung. Besonders ein Kind, das nicht so glücklich ist, im freiesten Verkehr mit der Natur und im anregendsten Familienleben aufzuwachsen, dem nicht, was freilich das Beste ist, ein allzeit belehrender Vater, eine stets zum Erzählen bereite Mutter, eine lieder- und fabelreiche Großmutter in seinem Drange hilft, braucht Bücher. Zu bedauern ist das Stadtkind, dem der Lehrer die Schulbibliothek sperrt, dessen Mutter mitten in ihren häuslichen Arbeiten, dessen vom Bureau heimgekehrter Vater ängstlich darüber wacht, dass kein anderes Buch auf seinem Pulte liegt, als die Grammatik oder die Algebra. Und solche arme Kinder, solche engherzige Lehrer und Eltern gibt es! Man fürchtet die „Zerstreuung" und vergisst die Bedeutung der Phantasie für das Denken, die Wichtigkeit des Gemüthes für den Charakter. Kann man nicht selber die Phantasie des Kindes nähren und befriedigen, nicht selber alle Gemüthsseiten an- und aufregen, so reiche man ihm gute Bücher. Die Märchen und Sagen, Lieder und Geschichten sind ihm nicht weniger nützlich als die Euclidischen Sätze oder die grammatischen Regeln fürs Rechnen und Conjungieren: lasst es in der Welt der Fiction bangen und jubeln, lieben und verabscheuen und es wird eurem Lob und Tadel gefügiger werden. Im allgemeinen ist es sicher, dass man der Jugend Lectüre bieten muss. Aber wichtig ist es, dass jeder Junge jene bekommt, die er braucht, die ihn fördert. Diesem können Indianergeschichten heilsam sein, jenem sind sie Gift. Leicht ist die Auswahl nach der Individualität freilich nicht und ganz sicher kann sie nur der verständige Vater treffen, der um sein Kind immer herum ist, oder der Lehrer, der mit seinem Schüler täglich und viel verkehrt. Einigermaßen kann als leitend auch die Neigung des jungen Lesers gelten. Denn in ihr zeigt sich beim unverdorbenen Sinn doch wohl auch das Bedürfnis.

Daraus dürften sich für die Schule einige Grundsätze ergeben. Man dulde in den Schülerbibliotheken überhaupt nur gute, geprüfte Bücher, aber schaffe sie reichlich und mannigfaltig an. Man theile den Bestand nach Altersstufen, doch nicht zu ängstlich. Wo eine größere Auswahl für die gleiche Gattung der Bücher zu Gebote steht, da vertheile man sie auch nach Classen, semesterweise oder jährlich ausgleichend. Der Ordinarius oder der mit der Classe vertrauteste Lehrer verwalte diese Classenbibliothek und theile an die Schüler aus. Er richte sich dabei nach der Individualität der jungen Leser. Gehört diese Bücheraustheilung zu seinem Ressort, so wird er ohne Mühe darauf geführt, im Unterricht und Verkehr mit den Schülern diese nach ihrem „Lectürebedürfnis" zu studieren. Er gönne einigermaßen der Neigung der Schüler Spielraum und nehme auch auf die Wünsche der Eltern, soweit er diese als vertrauenswürdig erkennt, Rücksicht. Die Unterschrift des Vaters auf einem „Wunschzettel" des Schülers ist weder für das Haus noch die Schule belästigend und kann in gewissen Fällen gute Dienste thun.

Digitized by Google

Fricke theilt seinen Grundriss in 4 Abschnitte: 1. Die Zeit vor den Philanthropen — 1774; 2. die Zeit der Philanthropen; 3. die Zeit der Romantiker; 4. die neueste Zeit.

Der erste Abschnitt wirft einen kurzen Blick auf das Mittelalter, das wohl nur in einigen Sprüchen des Freidank, Renners, oder des welschen Gastes in Betracht kommt. Mehr bietet schon das 16. und 17. Jahrhundert, vor allem Comenius. Die Lyriker des 18. Jahrhunderts geben der Jugend manch sinniges Lied, bis sich die Fabeldichter ihr direct zuwenden. Die eigentliche Jugendliteratur beginnt mit der Gründung des Philanthropins in Dessau durch Basedow und ähnlicher Erziehungsanstalten durch Salzmann, Campe u. a., mit deren Würdigung der zweite Abschnitt des Buches sich beschäftigt. Auch hier werden aber nicht bloß die Jugendschriftsteller im engsten Sinne angeführt, sondern auch die Werke der Classiker und Dichter herbeigezogen und solche Werke, die für die Jugend passen, namhaft gemacht.

In derselben Weise werden im 3. Abschnitt die Romantiker behandelt, welche die Märchen- und Sagenwelt auch der Jugend erschlossen. Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit der neuesten Zeit und behandelt erst die Erzähler mit frommer Tendenz, wie Chr. Schmid, Barth, Schubert, Horn, die tendenzlosen Novellisten wie Franz Hoffmann, Nieritz, Ferdinand Schmidt, Herchenbach, dann die Jugenddichter wie Hey, Kletke und endlich die realistischen Schriftsteller, welche zur Belehrung der Jugend Stoffe aus der Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft entnehmen. Eigene Abschnitte besprechen die Schriftstellerinnen, die Zeitschriften und das Volksschriftwesen.

Die gegebenen Charakteristiken sind im allgemeinen treffend, die meisten Urtheile richtig, zuweilen allerdings scheinen sie allzu milde, der Verfasser will auch da nicht verletzen, wo er, wie bei Gumpert, nichts zu loben weiß. Als Nachschlage- und Orientierungsbehelf, als erster Wegweiser — und das soll das Buch sein — ist das Werk zu empfehlen. Die Prüfung des Einzelnen kann es aber und will es nicht entbehrlich machen. Auch die verschiedenen Verzeichnisse im Anhang beanspruchen nicht den Wert eines Canons, obwohl der Referent darin meistens allgemein anerkannte Werke gefunden hat.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Dr. Adolf Fäh, **Grundriss der Geschichte der bildenden Künste**. Freiburg im Breisgau, Herder, 1857.

Das Werk, von dem vorläufig das erste Heft erschienen ist, verdankt seine Entstehung einer Aufforderung der Herder'schen Verlagshandlung, Clements „*Histoire abrégée des beaux arts*" neu zu bearbeiten. Durch das Studium derselben zur Einsicht gelangt, dass die neuesten Forschungen, besonders in Bezug auf Griechenland und Asien wenig oder gar nicht berücksichtigt seien, gieng der Verfasser daran, eine selbständige Arbeit zu schaffen. Das ganze Werk, das in 8 bis 10 Lieferungen erscheinen wird, soll alle verschiedenen Phasen der Kunstgeschichte und deren Hauptstilarten auf Grund der religiösen Anschauungen und der geschichtlichen Entwicklung eines jeden Volkes vorführen. Das erste Heft handelt von der Kunst der orientalischen Völker, also der Hebräer, Ägypter, Assyrier und Babylonier, Perser und Inder. Der eigentlichen Darstellung der Kunstwerke geht immer ein kurzer Abriss der Geschichte voraus. Die Aufzählung nnd Beschreibung der Architektur, Sculptur und Malerei berücksichtigt thatsächlich, wie in der Einleitung angekündigt ist die Resultate der neuesten Forschung und bewahrt trotz dieses wissenschaftlichen Strebens den Charakter einer populären Darstellung. Der Verfasser will vor allem klar und deutlich sein, und dieses Ziel hat er auch erreicht. Immer steuert er auf das Wichtigste, Hauptsächlichste los und lässt jedes unnütze Detail bei Seite.

Vergleichungen zwischen verwandten oder verschiedenen Stilarten, so belehrend und interessant dieselben auch sein würden, werden nicht angestellt. Es bleibt nur zu wünschen übrig, dass das Werk in möglichst rascher Aufeinanderfolge der Lieferungen, ohne Unterbrechung und mit demselben Fleiße, als es begonnen wurde, auch beendet werden möge.

Wien. *Dr. J. Meder.*

Josef Beer, Bahnbeamter **Eisenbahnkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie.** Maßstab 1 : 1,228.000. Wien, 1887 2. Auflage. Zu beziehen durch den Herausgeber, Wien, Schwarzenbergplatz 3. — 2 Blatt fl. 2·50, in Mappe fl. 3·80, mit Stäben fl. 5·20.

Das Ministerium für Cultus und Unterricht hat mit Erlass vom 25. März 1887, Z. 3481, die Lehrkörper der Mittelschulen auf das Erscheinen dieser Karte aufmerksam gemacht, die auch von Seite des Kriegsministeriums, des k. k. Generalcommandos und der Eisenbahnverwaltungen freundlich aufgenommen wurde. Sie ist 130 Centimeter breit und 90 Centimeter hoch, in acht Farben gedruckt und umfasst nebst Österreich auch die Gebiete von Rumänien, Serbien und Bulgarien. Das Kaiserthum hebt sich vom Ausland, das im matten Tondruck gehalten ist, licht und kräftig ab. Die Linien der einzelnen Bahnverwaltungen sind in verschiedenen Farben ersichtlich. In klarer leserlicher Schrift sind sämmtliche Stationen verzeichnet. Selbst da, wo die Stationen gehäuft sind, wie im nördlichen Böhmen oder in Niederösterreich bietet die Lesung keine Schwierigkeit. Ein beigegebenes Stationsverzeichnis ermöglicht die Auffindung jeder Haltestelle, indem die Karte in Quadrate getheilt ist, welche mit Buchstaben und Ziffern bezeichnet erscheinen. Die Ausführung ist sorgfältig, die Ausstattung sehr sauber. Es ist die getalligste und verlässlichste Eisenbahnkarte, die wir haben, und für Schule und Haus wärmstens zu empfehlen.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Friedrich Mann, Rector der königl. Kreis-Realschule Würzburg. **Grundzüge einer Undulationstheorie der Wärme.** Würzburg, Stahel'sche Universitäts-Buchhandlung, 1885. 44 S.

Die elementare Wärmelehre, wie sie auch in unseren Mittelschulen gelehrt wird, behandelt eine Reihe von Erfahrungsgesetzen, die ohne Beziehung auf eine Theorie scheinbar keinen Zusammenhang haben. Die Principien der mechanischen Wärmetheorie gestatten aber die causale Verknüpfung dieser Gesetze mit den Grundsätzen der allgemeinen Mechanik und liefern den Faden für diese Perlen experimentaler Forschung.

Der Verfasser vorliegender Broschüre hat in recht kurzer und übersichtlicher Weise auf durchaus elementarem Wege mit fast gar keiner Rechnung eine Deduction der eingangs erwähnten Gesetze durchgeführt und diese Arbeit Grundzüge einer Undulationstheorie der Wärme genannt.

Einen Vortrag nach seinem Beispiele würden wir im Elementarunterrichte — d. i. an der Mittelschule — für verfehlt erklären; als Lectüre für die besseren der Abiturienten unserer Mittelschule könnten wir aber die Abhandlung empfehlen, allerdings nicht als leichte, wohl aber als vertiefende Lectüre.

Nennen würden wir sie lieber, um den gewohnten Begriffen gerecht zu bleiben, Grundzüge einer mechanischen Theorie der Wärme.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Dr. Anton Schwaighofer. **Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen.** Wien 1887. A. Pichlers Witwe & Sohn.

Der Verfasser hatte die Absicht, mit diesem Werke den Schülern ein Buch in die Hand zu geben, durch welches sie in den Stand gesetzt werden, die im Organisations-Statute für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten vorgeschriebenen Übungen im Bestimmen der Pflanzen vorzunehmen. Dieser Zweck ist vollkommen erreicht, besonders dadurch, dass, wo immer möglich, die augenfälligsten Unterschiede zwischen den Pflanzen hervorgehoben, mit einem Worte, die Bestimmung so leicht als möglich gemacht wurde. Auch sind alle jene Pflanzen berücksichtigt, welche leicht in größerer Anzahl beschafft werden können. Nur *Ranunculus auricomus* dürfte schmerzlich vermisst werden. Das Buch kann wärmstens empfohlen werden.

Wien. *Dr. G. v. Hayek.*

Dr. Carl Rothe. **Vollständiges Verzeichnis der Schmetterlinge Österreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz.** Wien 1886. A. Pichler's Witwe und Sohn.

Verdienstlich ist die Angabe der Flugzeit, der Nährpflanzen und der Entwicklungszeit der Raupen; auch damit sind wir einverstanden, dass die südlichsten Formen, deren Vorkommen in Dalmatien nicht ganz sicher festgestellt ist, unerwähnt blieben. Nur in systematischer Beziehung fällt die Zersplitterung in Familien bei den ersten Ordnungen auf, während die Eulen und Spanner bloß in Gattungen zerfällt werden.

Wien. *Dr. Gustav v. Hayek.*

Dr. Carl Jos. Kreutzer. **Das Herbar.** Anweisung zum Sammeln, Trocknen und Aufbewahren der Gewächse nebst geschichtlichen Bemerkungen über Herbare. Wien. A. Pichlers Witwe & Sohn.

Ein Buch, welches der Aufgabe, die sich der Autor gestellt hat, vollständig gerecht wird. Mit der größten Gewissenhaftigkeit behandelt dasselbe das Einsammeln, das Einlegen und Trocknen der Gewächse, schließlich die gesammte Einrichtung einer Pflanzensammlung, auch Algen und Pilze, Früchte, Samen etc. einbeziehend, und bringt zum Schlusse eine höchst interessante Geschichte der Herbare, und ein äußerst vollständiges Verzeichnis der einschlägigen Literatur. Der Preis von 1 fl. für ein in Leinwand gebundenes Exemplar des 196 Seiten starken, handlichen Buches ist ein sehr mäßiger. Jedem Botaniker und jedem Forschungsreisenden kann dieses Buch wärmstens empfohlen werden.

Wien. *Dr. Gustav v. Hayek.*

Carl Hrachowina, k. k. Professor an der Kunst-Gewerbeschule des k. k. Museums für Kunst und Industrie in Wien. **Relief-Ornamente.** Mustergiltige Vorlagen für das ornamentale Zeichnen. Wien, Verlag von Carl Graeser, 1887.

Nach einer Anzeige der genannten Verlagshandlung ist der Zweck der vorliegenden Publication „allen jenen Schulen, in welchen sich der ornamentale Zeichenunterricht besonderer Pflege erfreut, und welchen plastische Modelle nicht zur Verfügung stehen, eine Serie von Reliefs hervorragender Meister und verschiedener Stilepochen zu bieten. — Die vom Herausgeber für das Werk bestimmten Ornamente werden vorwiegend der Renaissance, dann der Antike und dem Mittelalter angehören und es sollen die verschiedenen Ausführungsmethoden (z. B. Kreide-, Bleistift-, Tusch-, Federzeichnung) präcise und charakteristisch zur Darstellung gelangen".

Das Werk erscheint in 6 Lieferungen à 4 Blatt und soll bis Ende des Jahres 1887 vollständig vorliegen. Der Preis der Lieferung beträgt 3 fl. 60 kr. Der ersten nun schon vorliegenden Lieferung ist für sämmtliche Blätter des Werkes eine hübsche Aufbewahrungsmappe beigegeben, deren Preis auf 90 kr. festgesetzt ist.

Obschon der Name des geschätzten Herausgebers hinreichende Bürgschaft für die Güte des neuen Werkes bietet, so ist der Anblick der vorliegenden ersten vier Blätter wohl geeignet, die gehegten Erwartungen theilweise noch zu übertreffen — es sind in Wahrheit, dem Titel entsprechend, Musterblätter, sowohl in Hinsicht der Auswahl wie der Ausführung und Ausstattung. Wenn es auch gewiss wenig Schulen, denen die Pflege des ornamentalen Zeichnens obliegt, gibt, die nur der Mangel an geeigneten Gipsmodellen zur Anschaffung von so vornehmen ornamentalen Vorlagen veranlassen dürfte, so wird dieser Umstand der Verbreitung des Werkes kaum Eintrag thun; denn diese Vorlagen können an jeder Schule, wo dem Unterrichte im Freihandzeichnen eine höhere Pflege eingeräumt ist, und sei sie auch reich mit Gipsmodellen versehen, als Muster vollendeter Darstellungsarten von den Schülern studiert und nachgebildet, sowie bei Vorträgen über ornamentale Formenlehre als Anschauungsobjecte mit großem Nutzen verwendet werden. Die ausgewählten ornamentalen Gebilde, welche in den vorliegenden vier Blättern der ersten Lieferung von vorzüglichen Schülern des Herrn Professors Hrachowina zur Darstellung gebracht werden, sind folgende: 1. Marmorfüllung vom Palazzo ducale in Venedig. Frührenaissance. Tuschzeichnung von Franz

Digitized by Google

Müller. 2. Ornamentfriese aus Marmor in Venedig. Frührenaissance. Bleistiftzeichnung von W. Steynsky. 3. Fackel- oder Standartenträger (Bronze). Siena, 16. Jahrhundert. Federzeichnung von E. Czech. 4. Panzer vom Grabdenkmal Engelbert II. von Nassau in Bredá, 16. Jahrhundert. Federzeichnung von Ad. Juppe.

Sämmtliche angeführte Ornamente sind mit künstlerischem Blicke aufgefasst, mit feiner Empfindung und vollkommener Sicherheit dargestellt; vornehmlich aber sind es die Federzeichnungen, welche in ihrer virtuosen Behandlung eine ganz besondere Beherrschung der schwierigen Technik bekunden. Die renommierte Anstalt von Bruckmann in München besorgte die würdige Herstellung dieser großen Lichtdruckbilder

Indem ich hiermit auf dieses schöne vaterländische Unternehmen aufmerksam mache, wünsche ich demselben den gedeihlichsten Fortgang und die möglichste Verbreitung.

Wien. *Friedrich Haßlwander.*

Kuno Fischer. **Erinnerungen an Moriz Seebeck.** wirkl. Geheimrath und Curator der Universität Jena. Nebst einem Anhange: Goethe und Thomas Seebeck. Mit Moriz Seebecks Bildnis. Heidelberg. Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1886.

Eine Schrift von Kuno Fischer wird immer mit Interesse gelesen. Scharfe Beobachtung, tiefe, geistvolle Auffassung des Stoffes, edle und würdige Behandlung zeichnen alle Arbeiten dieses glänzend schreibenden Philosophen aus. Auch die Erinnerungen an einen Mann, in dessen „beständiger, stets erquickender Nähe zu leben" dem Verfasser durch sechzehn gute Jahre gegönnt war, trägt die gleichen Vorzüge an sich. Freilich, wer die schmucklosen Blätter mit Anspruch auf prickelnde Charakteristik liest oder selbstgefällige Gelehrsamkeit erwartet, legt enttäuscht das Buch beiseite und findet nur nach altväterischem Brauch Familienerlebnisse mit überfließendem Lob des Leichenredners dargestellt Wer aber von dem Biographen verlangt, dass der Leser unwillkürlich persönlichen Antheil an dem guten und vortrefflichen Menschen nimmt, der wird hocherfreut mit dem Verfasser sagen können: „Als ich von ihm gieng, war es in mir hell und heiter." Naiv möchte ich die Darstellungsweise nennen, welche vollends auf die Eitelkeit verzichtet, in dem Lebensbild durch psychologischen Scharfblick und durch seltene Kunst feiner Charakteristik zu glänzen. Wo es möglich ist, tritt der Verfasser ganz in den Hintergrund und lässt Seebeck sprechen. — Seebeck war in erster Linie Erzieher in des Wortes heiligster Bedeutung. Mit welcher Hingebung er seinen Beruf als Lehrer und Erzieher am Joachimsthal'schen Gymnasium ergriff, sagen die jedem Gymnasiallehrer als goldene Regel geltenden Worte des jungen Pädagogen: „Immer ist festzuhalten, dass unsere höchste Aufgabe nicht darin besteht, die Gesammtheit zu disciplinieren, sondern die einzelnen zu erziehen.

Die Erziehung fordert freie Entwicklung des Individuums. Geht aber die äußerlich regelnde Zucht soweit, dass sie die Berechtigung der Individualität negiert, so wirkt das Mittel gegen den Zweck und ist vom Übel." Erzieher war er in der Familie, das seltene Glück seines Lebensganges beruhte auf seinem pädagogischen Takt. Die hohe Meinung von seiner verantwortungsvollen Pflicht machte ihn in seinen Grundsätzen unerschütterlich fest, so dass er sowohl als Erzieher des Erbprinzen von Meiningen durch nichts beirrt werden konnte, wie drückend ihm auch zuweilen der persönlich gebundene Dienst war, auch in seiner späteren mannigfaltigen Wirksamkeit stets ruhig und frei um sich blickte und jeder individuellen Erscheinung gerecht zu werden verstand. Mitten in den Wirren der stürmischen drei Jahre 1848—1851, während welcher alle Versuche zur Begründung eines neuen einigen Deutschlands fehlgeschlagen waren, beurtheilte er sich selbst und die Lage der Dinge mit seltener Klarheit. Und die Bescheidenheit des echten Erziehers, der kaum ahnt, wie das Beispiel und Andenken edler Männer dem Schlechten in der Welt entgegenwirkt, drückt sich am besten in der Besorgnis aus, „dass der unheimliche Dämon der Revolution die Völker ergriffen habe und unaufhaltsam fortschreite, bis die Schutzmauern der Ordnung so gelockert sein werden, dass die Wilden durchbrechen." Mit wenig Worten sind die Züge des verehrten Mannes

vergegenwärtigt: „Unbegrenzte Herzensgüte war hier mit hoher Geistesbildung, mit Klarheit und Schärfe des Verstandes gepaart. Herzensgüte ist seltener als Geist: die seinige konnte im Wohlwollen bisweilen soweit gehen, dass er nicht sehen wollte, was er sah." —¡Sind die Erinnerungsblätter Moriz Seebecks für jeden, der sich dem schweren Beruf des Erziehers widmet, wichtig und wertvoll, so hat der Anhang Goethe und Thomas Seebeck ein besonderes Interesse für die stattliche Goethegemeinde. Derselbe bietet eine Charakteristik des Briefwechsels zwischen Goethe und Thomas Seebeck nach seinem wesentlichen Inhalte. Freilich wäre K. Fischers Verdienst noch viel größer gewesen, wenn er die 51 Briefe Goethes an Seebeck sammt den Schreiben Seebecks an Goethe, mit einer Vorrede versehen, wie sie nur K. Fischer schreiben kann, vollständig herausgegeben hätte. Den Wert des Gebotenen abzuschätzen unterlasse ich; ein knappes Referat böte doch kein rechtes Bild von dem schönen Verkehr, nur gesagt sei, dass auch der Goetheforscher manchen neuen Aufschluss erhält.

Wien. *Dr. K. Rieger.*

Dr. Hermann Pick, k. k. Gymnasial-Director in Pension. **Karl Maria Enk von der Burg.** Eine biographische Skizze. Wien, Graeser. 1885.

Die Hoffnung des Verfassers, er werde, unterstützt durch zahlreiche Briefe, Actenstücke und Concepte, die aus dem Nachlasse des am 21. October 1885 in Salzburg verschiedenen Karl Maria Enk herrührten, im Stande sein, ein lebenswahres Bild zu zeichnen, kann durch das Erscheinen des vorliegenden Buches als erfüllt angesehen werden. Die gedruckte Biographie erhält eine erhöhte Bedeutung für den Mittelschullehrstand dadurch, dass sie einen Mann betrifft, der mit zu den würdigsten und tüchtigsten Kämpen auf dem Gebiete unserer Gymnasialreform gehört. Director Pick, der durch fast 45 Jahre dem Dahingeschiedenen nahe stand, war schon aus diesem Grunde wie nicht leicht ein anderer dazu berufen, zu einem wirkungsvollen Bilde zusammenzufassen, was in seinen Einzelnheiten hätte leicht verloren gehen können. Zudem ist der Verfasser, wie seine bisherigen Arbeiten zeigen, auf dem Gebiete der Mittelschuldidaktik so bewandert, dass ihm von selbst aus der pietätvollen Arbeit ein Stück Geschichte des österreichischen Mittelschulwesens erwachsen musste. — Hier lässt sich die Fülle der Bestrebungen Enks, wie sie in dem Buche das erstemal der österreichischen Lehrerwelt im Zusammenhange bekannt werden, nur andeuten. Wenn man bedenkt, daß Enk vom September 1829 bis zum Semptember 1871 nicht bloß mit voller Hingebung in den verschiedensten Stellungen vom Humniatätslehrer bis hinauf zum Landesschul-Inspector für die Mittelschule wirkte, sondern auch seit dem Jahre 1848 bis kurz vor seinem Tode für deren innere und äußere Entwicklung durch Wort und Schrift mit Erfolg thätig war, so muss dies ein fruchtbares Leben genannt werden das noch viel zu früh endete. Aus dem Jahre 1848 datieren Enks „Briefe über die Reform der österreichischen Gymnasien", in denen unschwer die Grund- und Richtlinien der noch jetzt bestehenden Gymnasialeinrichtung erkannt werden. Infolge dessen wurde Enk bald darauf zu einer Berathung in das Unterrichtsministerium berufen, in welcher diejenigen Grundzüge des neuen Unterrichtssystems vorläufig festgestellt wurden, die dann nach wiederholter Berathung im Jahre 1849 in dem Organisationsentwurfe ihren endgiltigen Ausdruck fanden. An dem Ausbau dieses Werkes, auf das Österreich mit Stolz blicken kann, hat Enk wesentlich mitgewirkt und als Gymnasial-Inspector mit allem Eifer zur Durchführung dieses großen Reformwerkes in Niederösterreich beigetragen. Als er im Jahre 1857 aufgefordert wurde, sein Gutachten über die sogenannten Modificationsanträge abzugeben, in welchen es auf die Verdrängung der Naturwissenschaften und des geometrischen Anschauungsunterrichtes aus dem Untergymnasium abgesehen war, da trat er in einem besonderen Gutachten und in der österreichischen Gymnasial-Zeitschrift mit allem Nachdrucke für die Aufrechterhaltung des O. E. ein und hat sich damit, wie noch einmal später im Jahre 1879 bei gleichem Anlasse, den Dank aller denkenden Pädagogen verdient. Von Enk rührt der erste Antrag auf Errichtung von Universitäts-Seminarien zur Heranbildung von Gymnasiallehrern her; ferner erfasst er mit voller Überzeugung die Wahrheit, dass auf der wichtigen

Institution der Schulräthe, der wissenschaftlichen Prüfungscommission, der Universitäts-Seminarien und der Maturitätsprüfungen das Gedeihen des Organisationswerkes beruhe. In seiner Stellung legte er ein großes Gewicht auf die neue Bestimmung, durch welche die Gymnasial-Directoren sich selbst am Unterrichte zu betheiligen verpflichtet wurden, und wies zu wiederholtenmalen auf die Hindernisse eines gedeihlichen Unterrichtes hin, die auch wir heute noch vielfach unangenehm empfinden, auf die unzureichende Vorbereitung der von der Volksschule übertretenden Schüler, auf die immer bedrohlicher werdende Überfüllung, und was die Lehrer angeht, auf die Nothwendigkeit der Verbesserung ihrer materiellen Lage. Es muss in dem Buche selbst nachgelesen werden, wie sich Enk über die neu entstandenen Realgymnasien, über die Stellung der modernen Sprachen im Unterrichtsplane aussprach, und wie er für das Gedeihen des Unterrichtes in der Stenographie gesorgt. — In einem Anhange hat Director Pick an 57 Schriftstücke in einer den Text begleitenden Weise zusammengeordnet. Diese sind theils privater, theils amtlicher Natur, und können als urkundlicher Beleg für die treffliche Zeichnung von Enks erhabenem Bilde dienen. An den amtlichen Stücken (c. 30) aber wird kaum einer vorbeigehen können, der fürderhin in gründlicher Weise die Geschichte des österreichischen Mittelschulwesens seit dem Bestande des O. E. wird schreiben wollen. Von dem Standpunkte aus, dass der Verfasser der Biographie ein langjähriger intimer Freund Enks gewesen, wird man es ihm schwerlich verargen können, dass er auch der vortrefflichen Gattin des Verstorbenen einige Blätter der Erinnerung gewidmet. Das Titelblatt enthält das Bild des Verewigten. Für die typographische Ausstattung des Buches hat die Graeser'sche Verlagsbuchhandlung in bester Weise gesorgt

Prag. *Dr. Jos. Loos.*

Georg Mathias Vischer. **Ein österreichischer Geograph des 17. Jahrhunderts**. Programmarbeit des k. k. Gymnasial-Supplenten C. Pamer in Mitterburg. 1886.

Vischer gehört keineswegs zu den verschollenen, nie anerkannten Größen, denen eine späte Nachwelt zu ihrem Rechte verhilft. Im Gegentheile seine geographishen Arbeiten, unter denen die Karten und Topographien von Oberösterreich, Niederösterreich und Steiermark die bedeutendsten sind, wurden von der Zeit ihres Erscheinens (1667—1680) bis Anfang unseres Jahrhunderts ganz außerordentlich gewürdigt und viel benützt, so dass die meisten in mehreren Auflagen erschienen. Die in einem Maßstabe von beiläufig 1 : 100.000 gezeichneten Karten speciell bildeten bis zum Erscheinen der alten Generalstabskarte die richtigste Grundlage für alle topographischen Arbeiten. Auch Biographen fand Vischer. 1857 schrieb Jos. Feil „Über das Leben und Wirken des Geographen G. M. Vischer" (Wiener Alterthums-Verein), und 1876, Jos. v. Jahn, „G. M. Vischer und sein Wirken in Steiermark" (Historicher Verein für Steiermark.)

Herr Pamers Bemühung, Vischers Thätigkeit neuerlich einer Besprechung zu unterziehen, muss umsomehr Anerkenung finden, als er auf Grund selbständiger Forschungen, in klarer allgemein verständlicher Weise nicht nur den Geographen des 17. Jahrhunderts in das richtige Licht stellt, sondern auch deswegen, weil er seine Arbeit vielfach zu einem Culturbilde jener Zeit erweitert.

Wien. *Dr. Zehden.*

Zur Anzeige von H. Unbescheid, **Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre.** S 65.

In der obigen Anzeige hieß es: „Offenbar ist Unbescheid, obwohl er ihn nicht nennt, von Münch angeregt worden". Zu dieser Meinung kam der Referent, weil aus dem Recensionsexemplar der Verlagshandlung nicht ersichtlich war, dass Unbescheids Buch vom Jahre 1886 ein Sonderabdruck aus dem Programm 1884 ist. Nachdem der Verfasser mich hierauf aufmerksam gemacht hat, entfällt selbstverständlich meine Vermuthung und ich berichtige hiemit gerne, dass Münch und Unbescheid zu gleicher Zeit Freytags Theorie für die Schule verwerteten. *Dr. Langhans.*

Digitized by Google

Programme.

Johann Wiesler. Textkritische und exegetische Erörterungen zu dem **Dialogus de oratoribus des Tacitus.** Jahresbericht des Landes-Obergymnasiums zu Leoben. 1886; 21 Seiten in Octav.

Der Verfasser vergleicht an je zwei Stellen der Cap. 11, 12 und 18, sowie an sechs Stellen des Cap. 13 den Text von Bährens mit den Texten von Peter und Andresen. Es werden also, wenn man das Titelblatt abrechnet, auf 19 Seiten im ganzen 12 Stellen behandelt, so dass im Durchschnitte auf jede Stelle anderthalb Seiten kommen.

Der Hauptinhalt ist Polemik, die ihre Spitze namentlich gegen die kühnen Auslegungen, Emendationen und Umstellungen von Bährens richtet. Dieselbe erscheint durchaus als berechtigt. Doch kann man dem Verfasser deshalb keineswegs etwa eine weitgehende und lächerliche Apotheose des handschriftlich überlieferten Unsinns vorwerfen, wie dies bei starr conservativen Kritikern vorzukommen pflegt, da er wiederholt für gelungene Aenderungen von Peter, Schulting u. s. w. energisch eintritt. Als Einzelnheiten bemerke ich: Cap. 11, 16 genügt es wohl, mit Streichung von *cuiusque* zu schreiben *nam statum ac securitatem* etc. Für Cap. 13, 25 *fatalis et meus dies* wird S. 18 eine passende Parallelstelle aus Inschriften angeführt.

Neue Vorschläge kommen in der Abhandlung nicht vor, dafür umsomehr im zweiten Bande der Tacitus-Ausgabe von Johann Müller, den Wiesler nicht mehr benutzen konnte. Vielleicht veranlasst ihn dieser Umstand zu einer Fortsetzung seines Programmaufsatzes.

An Druckfehlern und Versehen, die zum Theile sinnstörend sind, ist leider kein Mangel. Unverständlich blieb mir S. 18, Z. 2 und 3 der Satz: „heiter werde ich auf dem Bilde erscheinen". Damit werden die Worte des Tacitus *statuarque tumulo non maestus et atrox* umschrieben.

Wien. *Ig. Prammer.*

Dr. E. Franz Andres, Oberlehrer. **Schillers Flucht aus der Heimat.** Wissenschaftliche Beilage zum Programme des Leibniz-Gymnasiums 1887. Berlin 1887. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung Hermann Heyfelder. 4° 37 S.

Der Verfasser, erfüllt von dem Glauben an Schillers unvergleichliche Reinheit des sittlichen Empfindens, will naturgemäß das sittliche Recht des edlen Dichters zur Flucht aus der Heimat begreiflich machen. Er stützt sich hauptsächlich auf die Auffassungsweise, welche Johannes Scherr und Boas dem Schritte Schillers gaben, und hält infolge dessen die angebliche Drohung des Herzogs, dass Schiller im Falle er weiter Komödien schreibe, der Cassation und Festungsstrafe ausgesetzt sei, für das Motiv zur Entweichung. Mit warmem Antheil des Herzens wird der jugendliche Entschluss aus dem tragischen Conflicte zwischen innerem Beruf und Pflicht der Dankbarkeit abgeleitet und durch den dichterischen Idealismus gerechtfertigt. Soweit verdient der Verfasser für den ernsten Willen und für die gute Absicht, jedermann gegenüber das Bild Schillers in verklärtem Lichte zu zeigen, volle Anerkennung; verband der Verfasser mit seinem Schriftchen vielleicht einen pädagogischen Zweck, so wird jeder Lehrer mit der Tendenz desselben einverstanden sein. Doch auf wissenschaftliche Exactheit darf er nicht Anspruch erheben. Das erregende Motiv des Entschlusses, die Drohung des Herzogs ist nicht erwiesen. Schillers Worte in der Ankündigung der Rheinischen Thalia (1784): „bei Strafe des Festung — zu schreiben", sind mehr der pathetische Ausdruck subjectiver Befürchtung als thatsächliche Mittheilung; sie aber sind das einzige authentische Zeugnis. Alle anderen sprechen gegen die vom Verfasser gegebene Deutung. Vor allem der Brief Schillers an Herzog Karl Eugen, Mannheim, den 24. September 1782, und der gleichzeitige, undatierte Brief aus der Fremde, der wahrscheinlich an den Intendanten Obrist von Seeger gerichtet war; beide sind, was der Verfasser übersehen hat, von Keller in den Beiträgen zur Schillerliteratur, Tübingen 1859, letzterer überdies noch aus dem Original in dem Grenzboten, Jahrg. 17, dem 2. B. 3, 334 gedruckt. Nach diesen Briefen ist der Entschluss zur Flucht erfolgt, weil Schiller auf ein Schreiben vom 1. September 1782 hin, bei Arrest-

strafe untersagt worden war, künftig mit der Bitte um die Milderung des ihm zugekommenen Befehles, nichts Literarisches mehr zu schreiben oder mit Ausländern zu communicieren, sich an den Herzog zu wenden. Er wollte dem Landesherrn seine Noth ohne Gefahr vortragen können und ihn gerade durch den Schritt der Verzweiflung rühren. Als Schiller geflohen war, wurde er sich der großen Verantwortung bewusst; Misstrauen und Ehrgefühl hielten ihn ab, der laconischen Versicherung der herzoglichen Gnade Folge zu geben, Enttäuschungen und quälende Sorgen verdüsterten sein Gemüth. In solcher Stimmung blickte er auf den Entschluss zur Flucht zurück. Ich glaube eine exacte Forschung kann keineswegs nach dem vorhandenen Materiale ohne gewaltsame Interpretation der Urkunden zu der von Scherr und Boas auf Mittheilungen Petersens gestützten Hypothese gelangen. Als Versuch einer Apologie der Flucht Schillers mag der kleine Aufsatz, ganz besonders aber für Schulzwecke recht dienlich sein.

Wien. *D. K. Rieger.*

Vincenz Hansel. **Über basaltische Gesteine aus der Gegend von Weseritz und Manetin.** Im XIII. Jahrberichte der deutschen Staats-Realschule in Pilsen 1886.

Eine Arbeit, die für die Petrographie des Landes von höchster Wichtigkeit ist, und der wir ein minder verstecktes Plätzchen als den Jahresbericht einer Mittelschule gönnen würden. Hoffentlich wird sie auch an dieser Stelle der verdienten Aufmerksamkeit nicht entgehen.

Anton Ihl. **Zur Entzuckerung der Melasse.** Eine neue qualitative Bestimmung des Zuckergehaltes in Lösungen mittelst der Filtriermethode. Im XIII. Jahresberichte der deutschen Staats-Realschule in Pilsen 1886.

Diese kurze Abhandlung wird nicht verfehlen, das Interesse der chemischen Technologen in der jetzigen, für die Rübenzucker-Industrie so kritischen Zeit zu erwecken.

Franz Then. **Katalog der österreichischen Cicadinen.** Jahresbericht über das Gymnasium der k. k. Theresianischen Akademie in Wien, 1886.

Jeder Katalog einer Localfauna ist eine verdienstvolle, von dem Specialisten stets freudig begrüßte Erscheinung, besonders wenn sie eine Thiergruppe betrifft, deren Literatur so versplittert ist wie die der Cicadinen. Einen besonderen Wert erhält die Arbeit durch den Nachweis der Zusammengehörigkeit der äußerlich so verschiedenen Männchen und Weibchen von *Acocephalus histrioricus-Fabr.*, und durch die Beschreibung von vier neuen Arten, deren eine den Namen unseres Unterrichtsministers trägt.

Hans Commenda. **Übersicht der Mineralien Oberösterreichs.** I. Theil. 35. Jahresbericht des k. k. Staats-Gymnasiums zu Linz 1886.

In alphabetischer Reihenfolge die Mineralien Oberösterreichs bis einschließlich den Kieserit behandelnd, ist diese Schrift eine sehr dankenswerte, jedem Mineralogen gewiss erwünschte Arbeit, deren Forsetzung wir mit Ungeduld entgegensehen, indem sich auf diesem Gebiete der Landesbeschreibung merkwürdigerweise eine auffallende Sterilität bemerkbar macht.

Anselm Pfeiffer. **Zur Naturgeschichte der Land- und Süsswasserschnecken von Kremsmünster.** 36. Programm des k. k. Obergymnasiums der Benedictiner zu Kremsmünster 1886.

In der dem Verfasser eigenthümlichen, zu weit gehenden Bescheidenheit bezeichnet er die Arbeit als einen Leitfaden für die sammelnden Schüler des dortigen Gymnasiums. Sie kann aber mit Recht als eine äußerst brauchbare und wertvolle Schilderung der Local-Fauna bezeichnet werden, die auch dem streng wissenschaftlichen Forscher höchst willkommen sein wird.

Digitized by Google

Josef Koster. **Die Mineralien im Gebiete des Egerlandes.** Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Eger 1886.

Eine sehr angenehm geschriebene Abhandlung, die dem das Egerland besuchenden Mineralogen ein verlässlicher Führer auf dem einschlägigen Gebiete sein wird.

Dr. Ottomar R. v. Steinhaussen. **Übersichtliche Zusammenstellung der meteorologischen Verhältnisse von Eger für die Jahresperiode vom 31. Jänner bis 31. December 1881.** Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Eger 1886.

Das Resultat sehr mühevoller Beobachtungen, für welche die k. k. Centralanstalt für Meteorologie und Erdmagnetismus dem Verfasser zu hohem Danke verpflichtet sein muss.

Franz Krazny. **Unsere Schmetterlinge.** Programm der k. k. deutschen Staats-Oberrealschule in Trautenau 1886.

Der Vorzug der Schrift liegt darin, dass sie so recht der Trautenauer Jugend auf den Leib geschrieben ist. Diese Jugend wird ihrem Lehrer für das Schriftchen herzlich Dank wissen. Wenn letzteres auf Vollständigkeit Anspruch machen will, so ist jedenfalls die Armut der Trautenauer-Fauna an Mikrolepidopteren eine geradezu überraschende.

A. Rzehak. **Ergebnisse der mikroskopischen Untersuchung des Trinkwassers der Stadt Brünn.** Jahresbericht der deutschen Communal-Oberrealschule in Brünn 1885/6.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass es im Interesse der Hygiene mit Freuden begrüßt werden müsse, wenn Fachmänner sich so mühevoller, dankenswerter Arbeit unterziehen, wie sie der Verfasser im Vorliegenden unternommen hat. Die Arbeit macht den Eindruck der peinlichsten Gewissenhaftigkeit, und wir würden nur wünschen, sie möge dort recht eingehend studiert werden, wo man über die Gesundheit der Bewohner der Stadt und namentlich der Jugend zu wachen hat.

Wien. *Dr. Gustav v. Hayek.*

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 1887. 2. Heft. H. Rönsch benützt entlegenere Quellen, nämlich Apulei (?) Physiognomonia, liber monstrorum de diversis generibus, Acta S. Timothei, Scholia Bobiensia, Fragmentum evangelii S. Lucae Ambrosianum zu Untersuchungen über Wortbildungen (Adjectiva, Adverbia, Verba), Bedeutungen, grammatische Formen (Nomen, Verbum), Wörterverbindungen (Construction, Comparation, Nebeneinanderstellung), Lauterscheinungen (Vocalisation, Consonantierung, anderweitige Umgestaltung). Recensionen: Buchholz, die Homer'schen Realien (A. Th. Christ) — Breusing, die Nautik der Alten (Scheindler) — Cicero, Cato Maior ed. Meißner — ausgew. Briefe ed. Hofmann und Andersen (Kornitzer) — Tegge, Studien zur lateinischen Synonymik — Sepp, Lara satura — Harre, Lateinische Schulgrammatik (Golling) — Claudiacus Mamertus ed. Engelbrecht (Sedlmayer) — Vergilius Maro grammaticus ed. Huemer (Stowasser) — Hahn, Odin und sein Reich (Schönbach) — Baur, Das Leben des Freiherrn von Stein; Kagelmacher, Filippo Maria Visconti und König Sigismund; Weber, Allgemeine Weltgeschichte (Loserth) — Arithmetische und geometrische Lehrbücher (Vallentin) — Leclair, Lehrplan und Instructionen (Nahrhaft) — Jahresberichte des Vereines „Mittelschule in Wien" und „Deutsche Mittelschule" in Prag — Literarische Miscellen — Programmenschau — Nachträge.

3. Heft. J. La Roche. Homerisches Exegetisch-kritische Behandlung mehrerer Stellen — Briefe von Gebler an Ramler, mitgetheilt von J. Minor. —

Recensionen. Kurtz: Die Sprichwörtersammlung des Maximus Planudes (H Schenkl) — Boidius, Methamorphosen, erklärt von Magnus (Rappold) — Cornelius Nepos ed. Gemes — Heynacher, Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauche Caesars im bellum Gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule? (Golling) — Sallustius ed. Prammer (Scheindler) — Eugippius ed. Knoell (Goldbacher) — Havet, Abrégé de grammaire latine (Holz) — Baumeister, Denkmäler des classischen Alterthums (Studniczka) — Ellinger, Alceste in der modernen Literatur (Werner) — Lyon, Handbuch der deutschen Sprache II (Löhner) — Tumlirz, Deutsche Grammatik (Schmidt) — Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben (Přibram) — Naturwissenschaftlich-technische Umschau und geometrische Lehrbücher (Vallentin) — Die Gymnasien Serbiens von Prof Dr. K Schenkl — Miscellen — Verordnungen, Erlässe, Personalstatistik.

4. Heft. 1. v. Phlugk-Hartung vertheidigt in einer Abhandlung „Perikles und Thukydides" sich und Duncker gegen G. Egelhaaf — 2. Zu Aristoteles, 1135 b, 3—8 (Nikom. Eth. E. 10) — Zu Aristoteles Metaphysik. Conjecturen und Interpretationen von J. Zahlfleisch. — Außerdem zahlreiche Recensionen, eine Abhandlung von Professor K. Schenkl über „Die Gymnasien Serbiens", literarische Miscellen, eine Programmenschau und eine Reihe von „Entgegnungen" und „Erwiderungen".

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1887. 2. und 3. Heft. W. Schrader. Zur Reform der Universitäten. — G. Broumig. Zur Behandlung der lateinischen Declination. Vereinfachungsvorschläge. — Recensionen. Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik (Kruse) — Busch, Lateinisches Übungsbuch III. 2. Auflage von Fries (Fritsche) — Neitzert, Lateinische Elementargrammatik (Drygas) — Cornelius Nepos ed. Erbe (Böhme) — Curtius Rufus ed. Max C. P. Schmidt (Miller) — Fritsche, Kurzgefasste griech. Formenlehre (Weber) — Kohl, Griech. Übungsbuch zur Formenlehre II (Sachse) — Kanon deutscher Gedichte (Gerberding) — Klauche, Zur Erklärung deutscher Dramen; Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes. — Grosse: Das Ideal und das Leben von Schiller (Müller) — Schmidt, Der Götterhimmel der Germanen; Schehrmann, Die Ideen und Hauptcharaktere der Nibelungen (Böttticher) — Schäfer, Französische Schulgrammatik I. Übungsbuch I, Bertram, Questionnaire grammatical (Schwieger) — Pichler und Kohl, Annalen des fränkischen Reiches im Zeitalter der Karolinger (Stoeckert) — Leonhard, Grundzüge der Geognostik und Geologie I. II; Hickethier, Bilder aus der Gesteinslehre: Drick, Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie, Baß und Landois, Mineralheim (Traumüller) — Schweig. Himmels-Atlas: Paulus, Mondphasen-Tafeln (Knopf) — Müller, Elementare Mathematik (Bachmann) — Evangelische Religionslehrbücher (Mayer) — Cremer, Biblisch-theologisches Wörterbuch der neutestamentarischen Graecität (Jacobsen) — Die Feier des 50jährigen Bestehens des königlichen Pädagogiums zu Putbus von Spreer — Die Silbentheilung von Metzer — Jahresbericht über Taritas (Schluss) von Andresen.

4. Heft. Dr. F. Thümen (Stralsund) wünscht in einer Abhandlung „Zum französischen Unterricht auf dem Gymnasium": Die französische Formenlehre und Syntax sei mit veränderter Stundenzahl bei Benützung geeigneter Lehrbücher auf dem humanistischen Gymnasium unter geeignetem Hinweise auf das Lateinische zu lehren. Außerdem enthält das Heft Recensionen über: J. Müller, Handbuch der classischen Alterthumswissenschaft, 4. Halbband (Weißenfels) — V. Kopp, F. G. Huber, Geschichte der griechischen Literatur (Dr. H. Schütz) — A. Dihle, Materialien zu griechischen Exercitien (Dr. P. Weißenfels) — L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas und B. Suphan, Deutsches Lesebuch, Vorschule, Unter- und Oberstufe (Dr. W. Gerberding) — H. Seeger und G. Erzgräber, Französische Schulgrammatik: H. Seeger, Phraseologie (Dr. P. Schwieger) — W. Mangold und D. Coste, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die untere Stufe (Dr. G. Hart) — III. Abtheilung. Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. — Eingesandte Bücher — Berichtigung — Jahresbericht über Lykurg (Fortsetzung) von Professor Dr. G. Lange.

Digitized by Google

5. Heft. Abhandlungen: Der evangelische Religionsunterricht auf den höheren Lehranstalten. Von August Jacobsen. — Besprochen sind folgende Bücher: K. Lange, Jean Paul Friedrich Pichlers Levana (Dr. P. Nerrlich) — F. Curschmann, Horatiana (Dr. G. Faltin) — K. Meißner, Lateinische Formenlehre und lateinische Synonymik (Dr. O. Weißenfels) — H. Menge, Repetitorium der griechischen Syntax (C. Polthier) — E. Laas, Der deutsche Unterricht, 2. Auflage, besorgt von J. Imelmann (Dr. R. Lehmann) — S. Bellermann, F. Jonas, J. Imelmann und B. Suphan, Deutsches Lesebuch, 5. Theil (Dr. R. Jonas) — C. Schenkling, Die deutsche Käferwelt; C. H. Augustin, Wegweiser für Käfersammler (Fr. Kränzlie) — C. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln III (M. Finter) — Müller-Pouillets, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, 2. Auflage, umgearbeitet von L. Pfaundler (Dr. E. Hutt) — H. Klein, Leitfaden und Repetitorium der Physik (Dr. O. Schieck) — Fr. Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht (Dr. W. Erler) — Nekrolog Karl Schaper (Dr. P. Stengel) — Eingesandte Bücher — Jahresbericht über Lykurg (Schluss), von Dr. G. Lange — Jahresbericht über Archäologie, von Dr. R. Engelmann. Wien. *Dr. G. Lederer.*

Gymnasium. V. 6: Der Gymnasiallehrer und die Wissenschaft (Ziemer). Der Verfasser erörtert die Frage, wie sich der Gymnasiallehrer zu den Fortschritten desjenigen Theiles der Wissenschaft, welche er in schulmäßiger Form der Jugend mittheilt, verhalten soll und kommt zu dem Resultate, dass der Lehrer sich über die Resultate neuerer Forschung stets orientieren, dass er in der Wissenschaft stehen muss. Er soll nach Kräften sich an der Forscherarbeit betheiligen. Dazu dienen die Programme. Den Philologen empfiehlt er die Behandlung syntaktischer Fragen und etwa die Förderung der Arbeiten von Schanz. — 7: Das Gymnasium und die lateinische Orthoepie (Kocks). Gegenüber den Bestrebungen, die Aussprache des Latein den neueren Forschungen anzubequemen (*k* für *c*, *ti* für *ci*, Synalöphe, Einhaltung der Quantitäten) empfiehlt der Verfasser die bisherige Aussprache und ist überzeugt, dass man zu ihr wieder zurückkehren wird. — Die von der XI. Directoren-Versammlung in Ost und Westpreußen, Juni 1886, angenommenen Thesen zum deutschen und geographischen Unterricht an Gymnasien. — 8: Umrechnung geographischer Zahlen (Glassmann). Es werden Formeln gegeben, um mittels Theilbruchreihen (nach Heis, Aufgaben § 86) Fuß, geographische, nautische, englische Meilen, Toisen etc. in metrisches Maß zu verwandeln. — Angenommene Thesen bei der XI. Directoren-Versammlung in Ost- und Westpreußen, Juni 1886, betreffend Turnen und Turnspiele, dann Ziel und Methode des lateinischen Unterrichtes. — 9: Über die Aussprache des lateinischen *c* und *t* (Fritsch). Der Artikel wendet sich gegen Kocks (in 7) und verlangt die unbezweifelbar richtige Aussprache des lateinischen *c* und *t* als *k* und *t*. — Badische Directoren-Conferenz, October 1886: Lateinische Orthoepie, Lehrplan des Unterrichts in Geschichte. — V. 10: Fritsch. Über die Aussprache des lateinischen *c* und *t* (Fortsetzung). Versammlung rheinischer Schulmänner zu Köln, 12. April 1887. Verhandlungen: Über präparierte Präparation. (Homer soll längere Zeit, Ovid ein ganzes Jahr hindurch in der Schule selbst präpariert werden). Über zu weite Ausdehnung der Anschauungsmittel beim Unterrichte. (Einige gegen zu viele Bilder, andere vertheidigten sie.) Über den Schaden, welche Schülerbibliotheken anrichten. (Gegen die novellistische Lectüre.) Über die Nothwendigkeit einer Vorbereitung fürs Leben durch das Gymnasium z. B. fürs politische Leben. — V. 11: Bander. Über das Schreiben von Extemporalien. Bemerkungen zu Kerns' Referate bei der VII. Directoren-Conferenz der Provinz Pommern. Tritt für die Extemporalien ein und gibt eine Methode derselben. *L.*

Blätter f. d. Bayer. Gymnasialschulwesen. XXVIII. 2 und 3: Dittmeyer. Die Unechtheit des IX. Buches der Aristotelischen Thiergeschichte (Fortsetzung). Es wird auf die vielen Absurditäten im Buche hingewiesen, und Widersprüche, die man Aristoteles nicht zumuthen kann. — S. Röckl, Geschichte im erziehenden Unterricht. Es wird der erziehliche Wert der Geschichte erörtert 1. nach Seite der Erkenntnis als empirisch, speculativ und ästhetisch

wichtig, 2. nach Seite der Theilnahme in sympathetischer, socialer und religiöser Hinsicht. Die Behandlung der Geschichte erfordert fünf Stufen (nach Herbart): Analyse, Synthese, Association, System und Methode. Für die Analyse muss die Heimat mit ihren Erinnerungen, Sagen, Denkmälern etc. die Quelle abgeben. Die Synthese beginnt mit der Odyssee und geht dann zu Herodot und Livius. Die Association bildet nach den Wirkungen der Contraste und der Ähnlichkeiten, Reihen und Combinationen die Verbindung des Einzelnen und aus diesen Gruppen entsteht das geordnete System. Endlich wird [illegible] die Methode das gewonnene System zur Beherrschung gebracht, aus dem Wissen ein Können. — Th. Stangl, Epikritisches zu Ciceros Orator und Brutus. Es wird einiges mitgetheilt zum Besten einer bevorstehenden Ausgabe der fünf oratorischen Bücher Ciceros. — G. Schepss, Zu Suetons Fortleben im Mittelalter. Es wird darauf hingewiesen, dass der Verfasser des Gedichtes *de XII ventis* (Ritschl, Rhein. Mus, I. 1842) in einer Hs. des XI. H. Nr. 13090 der Pariser Nationalbibliothek Tranquillinus genannt wird, und dass das wohl der Name des *incertus poeta* (Becker, Isid. Hisp. 1857, p. XVIII) sein könnte. J. Melber, Zu den planudischen Excerpten des Dio Cassius. Aus ihnen lässt sich für die Textkritik des Xiphilinus nichts gewinnen. — 4. Dittmeyer, Die Unechtheit des IX. Buches der Aristotelischen Thiergeschichte. (Schluss.) Es werden die Wiederholungen, der Mangel an Disposition besprochen, dann Wörter, die bei Aristoteles nicht oder in anderem Sinne vorkommen. Zum Schlusse wird vermuthet, dass viele Stellen aus Theophrast herrühren. J. Herzer, Nachdichtungen zu Horaz: Od. IV, 7. *L.*

Zeitschrift für das Realschulwesen. XII. 2: K. Lechner, Erklärung österreichisch-ungarischer Ortsnamen (als Ergänzung zu Umlauft's geographischem Namenbuch). Modra - Zwölfmalgreien. Diese Fortsetzung ist theils eine Ergänzung, theils eine Berichtigung Umlauft's; so finden sich abweichende Deutungen unter M (3) N (1) P (5) S (3) T (3) V (4) Z (1). — H. Drasch, die gebräuchlichen Erklärungen des Begriffes der Polarcoordinaten. Der Verfasser tritt für die Auffassung des Radius vector als einer algebraischen Größe ein. — Ernst Lindenthal behandelt die Frage: Ist ein Bruch eine angezeigte Division oder ein angezeigter Quotient? — Das Heft enthält außerdem nebst dem Berichte über die Thätigkeit des Vereines „Realschule" in Wien in den Jahren 1880/81—1885/86 einen solchen über den ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentag zu Hannover (4. bis 6. October 1886), endlich den hohen Ministerialerlass vom 20. November 1886 betreffs des Haltens von Kostzöglingen seitens der Directoren und Lehrer. — Heft 3. W. Swoboda, Bemerkungen über den Unterricht im Englischen. (V. Classe der Realschule.) Von dem Grundsatze ausgehend, dass die modernen Sprachen einem praktischen Bedürfnisse dienen sollen, daher so gelehrt werden müssen, wie sie thatsächlich gesprochen werden, wendet sich der Verfasser gegen die „Schulaussprache" des Englischen und zeigt aus eigener Erfahrung, wie eine correcte Aussprache, ein correctes Lesen und Sprechen erzielt werden könne. — Dr. J. Obermann. Über den Umfang der analytischen Geometrie an den Mittelschulen. Der Verfasser sucht auf Grund der neuen Instructionen den Umfang des Lehrstoffes aus der analytischen Geometrie in Mittelschulen nach den beiden Seiten des Minimums und Maximums zu bestimmen, das Wesentliche des Inhaltes vom Unwesentlichen abzugrenzen, gibt auch einige bemerkenswerte Winke über die Methode des Unterrichtes. — Dr. E. Maiss. „Zur vorgeschlagenen Ergänzung des „Normalverzeichnisses physikalischer Lehrmittel" und die daran sich knüpfende Bemerkung M. Kuhns" — ein Nachtrag zur „Behandlung der sogenannten Lehre vom Galvanismus" im I. Hefte desselben Jahrganges. — Dr. Krumme, Die höheren Schulen Norwegens. Der Verfasser bezeichnet die nach dem norwegischen Schulgesetze vom 17. Juni 1869 eingerichtete Mittelschule als die einzig richtige Grundlage des gesammten höheren Schulwesens und theilt zu dem Zwecke die Lehrpläne der Mittelschule, des Latein- und Realgymnasiums mit.

Wien. *Dr. Steiger.*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Herausgegeben von O. Frick und H. Meier, 10. Heft. Februar 1887.

Digitized by Google

Halle a. S. Waisenhaus 1887. — 1. Altenburg. Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Grundzüge einer Lehrplan-Organisation für die oberen Gymnasialclassen. — 2. Richter, zur Einführung in die griechischen Tragiker. — 3. Heidingsfeld, Lessings Fabel vom alten Löwen (Vorbereitung eines Aufsatzes in Quarta*). — 4. Heußner, Zur homerischen Psychologie. (Die Thersitesscene im Unterricht.) — 5. Schickhelm, *Lamium maculatum* (Die gefleckte Taubnessel). Zwei naturgeschichtliche Lectionen in Sexta. — 6. Lackemann, Die Sätze von den Parallelen. (Ein Beitrag zur Methodik des Elementar-Unterrichtes in der Planimetrie). — 7. Böttcher, Wie lang ist unser Meter? — 8. Dettweiler, Eine Demosthenesstunde in Unter-Prima. — 9. Freybe. Was kann die Schule zur Erhaltung christlicher Volkssitte beitragen? — Miscellen: Mittheilungen aus dem pädagogischen Seminar in Gießen von H. Schiller. — Literarisches (Recensionen). — Lesefrüchte. — 11. Heft. April 1887. — Willmann, Der subjective und objective Factor des Bildungserwerbes. — Meier Hermann, Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik. (Ein Beitrag zu einer Schulphilosophie). — Ihm, Entwurf zu einer Behandlung von Caes b. G. II. 25 in der Unter-Tertia. — Matthias, Orests Heilung in Goethes Iphigenie. — Schuster, Zur Einführung in die Arithmetik. — Fischer, Zum Lehrplan der Naturgeschichte. — Frick. Aus dem Geschichtsheft (römische Geschichte) meiner Ober-Secundaner. — Literarisches. — Miscelle.

Wien. *J. Schm.*

Neue Jahrbücher für classische Philologie. Leipzig 1887. 1. Heft. — I. Abth. 1. A. Breusing, Nautisches zu Homer, bespricht die Bedeutung der Worte: οὐκ ἴδμεν ὅπῃ ζόφος οὐδ' ὅπῃ ἠώς und spricht über die größten Feinde der Schiffahrt zu Homers Zeit: das Ausgehen der Lebensmittel und das des Trinkwassers. — 2. A. Ludwich, Zum hom. Hermeshymnos, schlägt in v. 234 vor αἰνὸν ἀπειλῶν für αὐτὸς Ἀπόλλων. — 3. E. Hiller, Zum hom. Margites, spricht über die ursprüngliche Gestalt des Margites und weist die Vermuthung, dass Pigres Verfasser desselben sei, zurück. — 4. F. Giesing, Zu Euripides' Medea, behandelt 3 Stellen aus diesem Drama; 1. v. 217 schlägt er vor τοὺς δ' οὐ θυραίους, οἵ γ' ἀφ' ἡσύχου ποδός, 2. im Chorliede 824 ff. statt ἡδυπνόους αὔρας die Worte ἀμβροσίους τε πνοάς, 3. ist er für Beibehaltung von v. 42 f., nur ist statt ἤ καὶ zu lesen μὴ τήν. — 5. G. Gilbert, Der Beschluss der Phratrie Δημοτιωνίδαι, erläutert diesen Phratrie-Beschluss des CIA. II, 2 n. 841b, der zur Verhütung von Einschleichungen in das φρατερικὸν γραμματεῖον gefasst wurde. — 6. A. Otto, Zu Xenophons Hellenika, behandelt bei 20 Stellen aus der genannten Schrift. — 7. G. Busolt, Zur Chronologie und Geschichte der Perserkriege, gelangt zu genauen Daten über die einzelnen Ereignisse vom Aufbruch des Xerxes an bis nach der Schlacht bei Salamis. — 8. O. Keller, Der Faden der Ariadne, gibt eine Erklärung für diesen Zug des Mythos. — 9. G. F. Unger, Dionysios Periegetes, handelt über die Person des Dionysios und die Abfassungszeit seiner Periegesis (ums Jahr 90 n. Chr.) — 10. F. Susemihl, Zu Aristoteles' Poetik, behandelt zwei Stellen aus der genannten Schrift; Rückkehr zu einer früheren Ansicht. — 11. A. Ludwich, Zur griechischen Anthologie. trägt zu Paul. Silent. eine Conjectur vor. — 12. E. Bährens, Carmen, handelt über die Etymologie des Wortes, und zwar leitet er es von einem altitalischen Stamm *car*, „abmessen, scheiden, theilen" her; *carmen* = (*car(i)menum*. — 13. H. Gilbert, Zu Caes. b. c., empfiehlt eine andere Interpunction in I, 58, § 4 und I, 9, 6 und die Änderung des cogantur I. 22, 6 in conentur. — 14. W. Friedrich, Zu Ciceros Büchern de oratore, bringt Nachträge zu einer früheren Arbeit: über handschriftliches Material zu Cic. de oratore und die Textgestaltung der Bücher. — 15. Fr. Polle, Zu Arnobius, emendiert in adv. nat. IV, 21. p. 157, 24 Reif. die Worte des Textes in: supercilii nutu. — 16. P., Robert Schumann und Forcellinis Lexikon. Mittheilung eines Briefes Schumanns über sein Mitarbeiten an dem genannten Lexikon. — II. Abth. 1. Fauth, Physiologie und Psychologie im Dienste der Päda-

*) Wie der Verf. selbst bemerkt, geht die Fabel nur irrthümlich unter Lessings Namen.

gogik. über die physischen und psychischen Hindernisse bei der Erziehung und die Mittel zur Beseitigung derselben. — 2. H. Kraz, In Sachen der deutschen Rechtschreibung, Besprechung zweier Bücher Dudens über Orthographie, theils zustimmend, theils abweichend. Sodann Behandlung der Frage über den Gebrauch großer und kleiner Buchstaben im Deutschen. — 3. K. Meissner, kurzgefasste lat. Gramm. Teubn. 1886, bespr. v. Fügner. Das Buch wird empfohlen. — 4. Th. Ziegler, Die badischen Mittelschulen in den Jahren 1869—86. Eine Abwehr gegen einen Angriff Ehrlichs auf das System der badischen Gymnasien. — 5. Drewes, K. Theod. Gravenhorst, ein ausführlicher Bericht über das Leben, Streben und Wirken eines sehr verdienten Schulmannes. (1. Th.) — 6. Bericht über eine in Hannover am 5. und 6. October 1886 gehaltene Versammlung zur Begründung eines „deutschen Einheitsschulvereines" von W. Vollbrecht. Zweck des Vereines ist, „auf die Herbeiführung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler hinzuwirken." —

2. Heft. I. Abth. 17. B. Keil, Antiphon κατὰ τῆς μητρυιᾶς, erörtert den Begriff der βούλευσις und des χειρουργεῖν im att. Process, behandelt dann die einzelnen Theile der genannten Rede, ihre Bedeutung, spricht über die Beweisführung in derselben, den Gerichtshof, vor dem der Process verhandelt wurde, und die künstlerische Bedeutung der Rede. — 2. A. Ludwich, Zum hom. Hermeshymnos, schlägt v. 152 vor ἣν πάλλῃσι παρ' ἠνόσι λαῖφος, ἀθύρων κεῖτο; v. 259 empfiehlt er λυγροῖσιν f. ὀλίγοισιν — v. 427 vermuthet er χραίνοντ'. — 18. K. Tümpel, Kallone, zwei weitere Glossen über diese Gottheit. — 19. K. Brugmann, Der Ursprung von ἀλλήλων; ursprünglich eine Zusammenrückung zweier selbständig flectierten Worte, z. B. ἄλλος ἄλλον. — 20. F. Polle, Zu Thukyd. [II, 20, 4], glaubt, dass τριακόσιοι ὁπλῖται in τρ. πολῖται geändert werden müsse, und sucht darzuthun, dass Acharnae damals ungefähr 3000 Bürger gezählt hat. — 21. Ad. Schmidt, Die Archonten Nikodemos und Agathokles und das stumme Jota, sucht das Archontenjahr des ersteren zu bestimmen unter Heranziehung der Thatsache des allmählichen Schwindens des Jota subscriptum auf den Inschriften. Nikodem war Archont 142/1 v. Chr. — 22. P. Schulze, Lukianos als Quelle für die Kenntnis der Tragödie, handelt über die Costümkunde Lucians, die Verwendung der Schauspieler in den Rollen zu Lucians Zeit, die Besoldung der Schauspieler, das Theaterpublicum und über die Dichter, deren Tragödien zur Aufführung gelangten. — 23. H. Magnus, Zu den Metamorphosen des Ovid, handelt 1. über die Ovid'sche Art, bei der Aufzählung der Elemente der Vierzahl, bei der der Reiche im Kosmos der Dreizahl sich zu bedienen, und nimmt dann die Haupt'sche Emendation an für met. I, 15. utque aether, tellus illic et pontus et aer (ut = ubi); 2. erklärt er die VI, 53—8 gebrauchten Ausdrücke beim Weben (v. 55 zu lesen: tela iuncta est), 3. V. 460 empfiehlt er das handschriftliche colori, 4. VII, 47, Erklärung des tuta; über Interpunction in IX, 415 f. — 24. W. Gilbert, Zur Erklärung von Martials Epigrammen, behandelt gegen 60 Stellen, an denen er mit L. Friedländer, dem Herausgeber des Martial, nicht übereinstimmt. — 25. K. Hachtmann, Zu Ciceros Reden gegen Verres, schlägt IV, c. 9 für parvis in rebus vor: privatis in rebus. — II. Abth. Drewes, Gravenhorst (Fortsetzung). — 7. H. Schuller, Thomas Abbt, handelt über das Wirken Abbts auf dem Gebiete der Erziehungslehre. — 8. G. Kunze, Die Erziehungsstrafe in der Schule, mit Rücksicht auf die körperliche Züchtigung. (1. Thl.) — 9. C. Haupt, Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes am Gymnasium, spricht für geschichtlich-biographischen Unterricht in Sexta und Quinta der deutschen Anstalten. (1. Theil.) — 10. M. Heynacher, Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauche Cäsars u. s. w., besprochen von Fügner in zum Theil recht beifälliger Weise. Ein zweifellos sehr brauchbares Buch. — 6. Bericht (Schluss).

Wien. *Brief.*

Zeitschrift für deutsches Alterthum XXXI. (1887). 1. J. Zupitza, Altenglische Glossen zu Abbos *Clericorum decus*. Mit Benützung einer zweiten, das ganze Gedicht glossierenden Hs. des British Museum. — J. Zupitza, Altenglische Glossen zu Beda. — J. Zupitza, Die ursprüngliche

Gestalt von Alfrics *Colloquium*. Wülker (Gesch. d. ags. Lit.) behauptet, das *Colloquium* wäre in beiden vorhandenen Hss. nur als Überarbeitung eines Schülers Ælfrics erhalten; dagegen vertreten Dietrich (Zeitschr. für hist. Theologie Jahrg. 1855) und ten Brink die Ansicht, dass dasselbe in der Cottonhs (C) in der ursprünglichen Gestalt vorliege. Vf. sucht die Richtigkeit der letzteren Meinung zu erweisen. — J. Zupitza, Ein Zauberspruch. Aus einer Hs. des British Museum; Text (gegen die Geschwulst), Übersetzung und Erklärung, Bemerkungen über die Sprache (ags.). — A. Napier, Bruchstücke einer alten Boetiushandschrift. Aus der Bodleiana. — J. Strobl, Zur Spruchdichtung bei den Angelsachsen. Aus einer Untersuchung der kümmerlichen Reste der ags. Spruchdichtung zieht Vf. den Schluss, dass es auch bei den Angelsachsen wie bei den Germanen der nord. Inseln und den Südgermanen Dichter gegeben habe, welche „den altüberlieferten Erfahrungsschatz ihres Volkes wie persönliche Erfahrungen in Sprüchen verbreiteten". — B. M. Meyer, Die Neidhartlegende. Vf. vertheilt die Schicksale der Poesie Neidharts auf drei Perioden: 1. Die Pseudo-Neidharte, man erzählt als Neidhart. 13. Jhdt. 2. Die Nachahmer N., man erzählt wie N., 14. Jhdt. 3. Die Nachahmer dieser Nachahmer, man erzählt von N., 15. Jhdt. — R. Müller, Beiträge zur Geschichte der mhd. Literatur in Österreich. 1. Zu Kudrun. Die Heimat des Gedichtes ist entweder Bayern (Scherer) oder Niederösterreich. 2. Zu Meier Helmbrecht. Vf. bringt urkundliche Zeugnisse für die Beliebtheit des Gedichtes in den Manhartvierteln, ohne deshalb in denselben die Heimat des Dichters zu erkennen, als welche vielmehr Baiern gesichert sei, und hebt dann die außerordentliche Bedeutung jenes Theiles von Niederösterreich für die Geschichte der mhd. Literatur hervor. — O. Zingerle, (3) Segen. Aus einer Hs. der Vaticana. — R. M. Meyer, Quellennachweise zu Lessing. Das Gedicht „Das Muster der Ehen" ist Übersetzung aus Pope, die Erzählung „Der Eremit" aus Poggio.

2. H. Lübke, Die Berliner Fassung des Puppenspieles von Doctor Faust. Verhältnisse der drei benützten Hss. und Text. — L. Schönbach, Urkundliches über die Spielleute in Tirol. 1. Von der Mitte des 13. bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts. Bringt Nachweise, dass es in dieser Zeit in Tirol an fahrenden Sängern nicht gemangelt habe. — O. Schulz, Reimar von Hagenau und Aubois de Sezane. Reimar ist mit der „Nachtigall von Hagenau" identisch; er wurde von der Trouvèredichtung beeinflusst; Beckers Ansicht vom „altheimischen" Ursprung des Minnegesanges ist also bedenklich. — J. Bächtold, Beiträge zur St. Gallischen Literaturgeschichte. 1. Der sogenannte Magister Ruodpert und sein sogenannter Brief. Die den Brief enthaltende Sammlung, deren Text abgedruckt wird, ist eine Sammlung von Formelbriefen; jener sogenannte Brief ist nur irgend eine Schularbeit und wird ohne jegliche Berechtigung dem Magister R. zugeschrieben. 2. Notkers *Computus*. Eine Hs. des verschollenen Werkes wurde in Paris aufgefunden und wird bald veröffentlicht werden. 3. Wer ist der Verfasser der gereimten ahd. Psalmenübersetzung (M. S. Dm. S. 22—24)? Notker I. Balbulus. — K. Kochendörffer, Bruchstücke eines Gebetbuches. Gereimte und ungereimte Gebete aus einer im Privatbesitz befindlichen Hs., hessischer Dialect. J. Frank, Heliand V. 2. *word godes* ist zu streichen. — O. Bremer, *Ero*. Dieses Wort des Wessobr. Gebetes ist starkes Fem. = gr. ἔρα, einer von den lautgesetzlich zu erwartenden Nominat. auf *u*. — F. Detter, *Nahanavali*. Vf. erklärt das Wort übereinstimmend mit Müllenhoff als „Todtenbändiger". — W. Olsen, Vierzeilige Gliederung in Otfrids Evangelienbuch. Otfr. hat in der ersten Periode seiner dichterischen Thätigkeit in vierzeiligen Abschnitten gedichtet, später war ihm an der Durchführung der vierzeiligen Gliederung nichts mehr gelegen, „er hatte sie als ein unbequemes Gewand abgethan". — J. Stosch, Zu Otfrid. Das Bild vom heimkehrenden Schiffer im Schlusscapitel O. ist einer weit verbreiteten Schreiberunterschrift entlehnt; man darf also nicht mit Piper daraus auf einen öfteren Aufenthalt des Dichters am Bodensee (St. Gallen) schließen.

Digitized by Google

Anzeiger für deutsches Alterthum XIII (1887) 1, 2 enthält ausführliche Recensionen von: E. Kossmann, Die altdeutschen Exodus. QF 57 (O. Pniower. Völlig unbrauchbar). — L. Laistner, Das Nibelungenlied nach der Hohenems-Münchner Handschrift (A. E. Schönbach). — W. Müller, Mythologie der deutschen Heldensage (E. H. Meyer. Nur Halb- und Viertelwahrheit, kein Fortschritt der Wissenschaft). — U. Jahn, Volkssagen aus Pommern und Rügen (L. Laistner). — R. Kralik und J. Winter, Deutsche Puppenspiele (R. M. Werner. Anerkennend). — E. Kölbing, Amis und Amiloun (A. Brandl). — R. Henning, Die deutschen Haustypen; O. Lasius, Das friesische Bauernhaus. QF 55 (M. Heyne). — R. Heinzel, Über die Nibelungensage (S. Singer. Entschiedener Fortschritt in der Kenntnis der Heldensage). — E. Schönbach, Altdeutsche Predigten. I Bd.: Texte (E. Schröder). — J. Seemüller, Seifrid Helbling (E. Martin. Sorgfältig). — M. Schwengberg, Das Spiessche Faustbuch und seine Quelle (G. Ellinger. Dürftige Compilation). — G. Hauff, Ch. F. D. Schubart nach seinem Leben und seinen Werken (R. M. Werner. Die Resultate stehen in keinem Verhältnis zum Umfange der Arbeit). — H. Düntzer, Abhandlungen zu Goethes Leben und Werken (J. Minor. Das erste Werk Düntzers, in welchem er die einschlägige Literatur berücksichtigt, freilich nur, um sie zu bekämpfen). — H. Baumgart, Goethes Weissagungen des Bakis und die Novelle (O. Pniower. Ablehnend).

Archiv für Literaturgeschichte XV (1887). I. H. Varnhagen, Eginhard und Emma. Eine deutsche Sage und ihre Geschichte (Vortrag). Ursprung (die Liebeshändel am Hofe Karls des Großen), Verbreitung und literarische Verwertung, besonders in Deutschland, dadurch bedingte Umwandlungen und Erweiterungen. — A. Wohlwill, Neue kleine Beiträge zur Kenntnis Chr. F. D Schubarts. I. Zu Chr. F. D. Schubart in seinem Leben und seinen Werken von Gustav Hauff. Ergänzungen und Berichtigungen, Wünsche für eine künftige Umarbeitung der sonst tüchtigen Leistung, damit das Buch zur abschließenden Biographie Schubarts werde. — R. M Werner, Karl August und Gräfin O'Donell, vierzehn meist französische ungedruckte Briefe des Herzogs an die Gräfin, deren Bekanntschaft er 1812 in Töplitz gemacht hatte — C. C. T. Litzmann, Neue Mittheilungen über Hölderlin. Verfasser berichtet über die Auffindung neuer Quellen zum Leben und Dichten Hölderlins, von denen er später einiges mitzutheilen verspricht. — W. Freiherr von Biedermann, Anzeigen aus der Goethe-Literatur: 1. Goethe-Jahrbuch VII. 2. Schröer, Faust (I. Theil). 3. Baumgart, Goethes Weissagungen d. Bakis und die Novelle (anerkennend). 4. A. Chuquet, Goethes Götz von Berlichingen (Ausgabe für das Deutsche studierende Franzosen). 5. R. Keil, Aus den Tagebüchern Riemers. 6. Henkel, Das Goethe'sche Gleichnis. 7. Könnecke, Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur. — Miscellen: 1. K. Trautmann, Die Schauspieler des Hôtel de Bourgogne in Basel (1604). 2. M. Hârsu, Vom leichtsinnigen Weibe (macedo-rumänisches Gedicht). 3. Th. von Rickhoff, Zu Goethes Braut von Korinth (Quellennachweis). — H. J. Crüger, Englische Komödianten in Straßburg im Elsass. Mitheilungen des Verfassers aus seinen für eine umfänglichere Bearbeitung dieses Stoffes gemachten Sammlungen. — A. Wohlwill, Neue kleine Beiträge zur Kenntnis Chr. F. D. Schubarts. II. Über den Antheil Österreichs an der Gefangensetzung Schubarts. Die betreffenden Angaben Schubarts dürfen bis zur Herbeischaffung neuen Materials nicht als Wahrheit genommen werden. III. Actenstücke, betreffend die preußische Verwendung zu Gunsten der Befreiung Schubarts. IV. Zu Schubart als Dichter. Zwei Texte des „Lied eines Schwabenmädchens" und ein ungedrucktes Gedicht „Der Berggeist". V. (11) Briefe Schubarts an verschiedene Adressen. — J. Baechtold, Der Apostel der Geniezeit. Nachträge zu Düntzers „Christoph Kaufmann", besonders dessen Verhältnis zu Haugwitz betreffend. — Drei Briefe Schillers, mitgetheilt vom Herausgeber. — F. Freiherr von Biedermann, Anzeigen aus der Goethe-Literatur: 1. W. Heinemann, Goethes Faust in England und Amerika. 2. *Faust, translated by Frank Claudy.* 3. Kleine Schriften

Digitized by Google

zur Kunst von H. Meyer (Deutsche Literaturdenkmäler des XVIII. und XIX. Jahrhunderts 25). 4. G. v. Loeper, zu Goethes Gedichten. 5. Chronik des Wiener Goethe-Vereins. — Miscellen: 1. *Dictamen australis vini proprietates explicans* (deutsch-lateinische Gedichte). 2. Wer nicht liebt Wein, Weib und Gesang (zur Geschichte dieses angeblichen Lutherspruches). 3. 4. K. Trautmann, Englische Komödianten in Stuttgart, Tübingen, Ulm. 5. Derselbe, K. Ch. Beyer, ein verschollener Dramatiker des XVI. Jahrhunderts. 6. Derselbe, Französische Komödianten in Stuttgart. 7. Dersebe, Der Papinianus des A. Gryphius als Schulkomödie in Speyer. 8 O. Hoffmann, Notiz zu Herder (zu Herders Recensionen von Willmanovs Romanzen in der allgemeinen deutschen Bibliothek VI. 37). 9. P. v. Hoffmann-Wellenhof, Notitz zu Arndts „Des Deutschen Vaterland" (dieselbe Frage stellte früher schon F. D. Gräter).

Zeitschrift für deutsche Philologie XIX (1886).

1. Röhricht und Meisner, Ein niederrheinischer Bericht über den Orient. Aus einer Kölner Hs., Verfasser unbekannt (wohl aus Köln); zwei Theile, der erste enthält Geographisch-Geschichtliches (bereits veröffentlicht im I. Bd. von Benfeys Orient und Occident), der zweite eine Naturgeschichte des Orients (noch ungedruckt). Das Denkmal ist wichtig für die Geschichte des norddeutschen Dialects und wegen seiner literarischen Stellung als Quelle für des Joh. v. Hildesheim berühmte Legende von den heiligen drei Königen und Ludolf v. Suchems bekanntes Reisewerk. — J. Bolte, Der verirrte Soldat. Ein Drama des 17. Jahrhunderts. Hss. zu Berlin, Laibach (herausgegeben von Radics), Wien. Das Stück versetzt uns „in die Sphäre der orientalisierenden historischen Romane jener Zeit" und erfreute sich ungewöhnlicher Beliebtheit. — J. Bolte, Eine englische Wallensteintragödie in Deutschland. Verfasser ermittelt als Aufführungsjahr in Berlin (der Theaterzettel gibt bloß den Tag an) 1690; es ist eine Übersetzung eines englischen Stückes von Henry Glapthorne (Übersetzer A. A. v. Haugwitz?). — E. Kettner, Zur Kritik des Nibelungenliedes. VII. Kleidung und Bewaffnung. Verfasser unterscheidet drei Entwicklungsstufen des Nibelungenliedes: 1. Die ältere Dichtung, 2. die höfisch verfeinerte Bearbeitung des mittleren Dichters, 3. spätere Erweiterungen verschiedener Dichter. Dies sucht er, wie in früheren Untersuchungen aus anderen Momenten (Hoffeste, Abreise und Abschied u. a.), so hier aus der verschiedenen Behandlung von K. und B. zu erweisen. — A. Seelisch, Zur Sagen- und Legendenliteratur. Über den Tod Kaiser Julians. Hinweis auf die inhaltliche Übereinstimmung alter lateinischer Erzählungen mit denen bekannter neuer Dichter. Drachensagen und Drachenbilder. — Literatur. Anzeige von Buchwald, Arnoldi Lubecensis Gregorius peccator (A. Seelisch).

2. P. Piper, Die Gedichte der Ava. 1. Johannes, 2. Das Leben Jesu, 3. Der Antichrist, 4 Das jüngste Gericht. Textabdruck nach einer neuerlichen Vergleichung der beiden Hss. (den Schluss enthält das III. Heft der Zeitschrift, s. u.). — H. Kunst, Steinhöwels Aesop. Verfasser gibt eine Geschichte der Ausgaben, der directen und indirecten Übersetzungen dieses Buches und verbreitet sich dann ausführlicher über die spanischen Bearbeitungen. — J. Minor, Quellenstudien zur Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts. I. Zu Wieland. 1. Der Unzufriedene. Anknüpfend an J. A. Schlegels so betitelte Dichtung verfolgt Verfasser das Motiv der „Verwandlungen" in der deutschen Literatur mit besonderer Berücksichtigung Wielands. 2. Selim und Selima. 3 Nadine. Ist Prior direct nachgebildet; ähnliche Themen bei den Anakreontikern. 4. Musarion. Die Hauptanregung kam zwar von Priors „Alma", „für den erzählenden Bestandtheil aber hat Wieland allenthalben Anleihe gemacht". 5. Die Wieland'schen Singspiele und Goethes Iphigenie. Jene, besonders „Alceste", waren das formale Muster für diese. II. Zu Lessing. 1. Lessings Urtheil über den Goethe'schen Werther. Dasselbe ging nicht aus Lessings innigster Überzeugung hervor. 2. Zum Philotas. Lessing behandelt dasselbe Thema wie Calderon im „Standhaften Prinzen". — Literatur. Anzeige von Deutsche Drucke

älterer Zeit in Nachbildungen. Herausgegeben von W. Scherer (G. Ellinger); Henkel, Das Goethe'sche Gleichnis (G. Kettner); Steub. Zur Namen- und Landeskunde der deutschen Alpen (L. Tobler); Gottschik. Über Boners Fabeln (K. Kinzel).

3. G. Kettner. Die Composition des ethnographischen Theiles der Germania des Tacitus. Tacitus hat sich hier „nicht begnügt, die schier zahllosen Völker in einfach localer Reihenfolge aufzuzählen, er hat die Schilderungen der einzelnen Völker in inneren Zusammenhang gesetzt, die Charakteristiken derselben so entworfen, so geordnet, dass sie den Leser tief und nachhaltig bewegen und für seine Anschauung zu einem wirkungsvollen Gesammtbild sich vereinigen." — P. Piper, Die Gedichte der Ava (Schluss). — E. Kettner, Zum Annoliede. Verfasser vertritt die Ergebnisse seiner „Untersuchungen über das A. L." im IX. Bde. der Zs. gegenüber Wilmanns abweichenden Resultaten. — E. Holthaus, Die Ronsdorfer Mundart. Dieselbe gehört zum Bergischen Dialect, der die Mitte hält zwischen dem Niederfränkischen und Niederrheinischen; Lautlehre (Schluss folgt). — Literatur. Anzeige von Wilmanns, Beiträge zur Geschichte der älteren deutschen Literatur. Heft 1. Der sogenannte Heinrich von Mölk (J. Seemüller); Bartsch, Beiträge zur Quellenkunde der altdeutschen Literatur (F. Bech); Mahn, Grammatik und Wörterbuch der altprovenzalischen Sprache. Erste Abtheilung: Lautlehre und Wortbiegungslehre (H. Suchier).

Germania XX (1887). 1. R. Bechstein, Anmerkungen zu Heinrichs von Freiberg Tristan. Auf eine gedrängte Darstellung des Verhältnisses der beiden einzigen Hss. F (Florenz) und O (Köln) folgt eine umfangreiche Lesearten-sammlung auf Grundlage von F und unter Berücksichtigung der Ausgabe von der Hagens. — F. Pfaff. Die Handschriften des Reinolt von Montelban. Verfasser rechtfertigt die Auffassung des Hss.-Verhältnisses (B ist Abschrift von A) in seiner Reinolt-Ausgabe (Bibl. d. lit. Vereins 174) gegenüber den Angriffen Kochendörffers im Anzeiger für deutsch. Alterthum XII, 253—256. — F. Grimme. Anklänge an das deutsche Volksepos in Ortsnamen. Eine dankenswerte Zusammenstellung aller Orte, in denen sich Namen des Epos finden, nach den Sagenkreisen geordnet und mit Angabe des Jahres, in dem sie dem Verfasser zuerst begegneten; mit Recht wird hervorgehoben, dass sich die Namenforschung der letzten Jahre fast ganz auf die Personennamen geworfen habe, während für die ungleich wichtigeren Ortsnamen seit Förstemann nichts geschehen sei. — F. Vetter. Lateinische und deutsche Verse und Formeln aus einer Basler Handschrift. Hs. A, I, 20 der öffentl. Bibl. zu B. Hervorzuheben sind eine Reihe deutscher Fragen geistlichen Inhaltes, die man an einen Todkranken stellen soll. — J. Neuwirth, Die Zwettler Verdeutschung des Cato. Nach Betonung der Wichtigkeit der Hs. (Z) für Geschichte und Text der deutschen Catoübersetzungen, indem diese Verdeutschung „auf eine der ältesten Hss.-Familie nahestehende Gesammtübersetzung zurückgeht", folgt ein Textabdruck (705 vv.). — F. W. E. Roth. Ein niederdeutsches Gedicht des 15. Jahrhunderts über das Weltende. Aus einer Darmstädter Hs. diplomatisch getreu abgedruckt, sprachlich wertvoll. — G. Ehrismann, Paulinzeller Rennerbruchstücke. Mittheilung über zwei in Arnstadt aufgefundene, aus dem Kloster Paulinzelle stammende Pergamentblätter, vv. 10609—11057 und 20072—20346 enthaltend. — A. Jeitteles. Mittheilungen aus Grazer Handschriften. 8. Legende vom heiligen Ludwig von Toulouse. Perg.-Hs. 33/1 der Grazer Universitätsbibliothek. — F. Bech, Zu Walther 25, 35 f. Bringt eine neue Erklärung der schwierigen Stelle. — M. Ortner. Ulrich von Lichtenstein und Steinmar. Steinmars-Lieder „sind vielfach offenbare und wohlgelungene Parodien oder wenigstens Reminiscenzen Lichtensteinscher Stellen". — O. Meltzer, Zu Nikolaus v. Jeroschins Deutsch-Ordenschronik. Annaberger Bruchstücke. Mittheilung über vier zu Annaberg im Erzgebirge aufgefundene Pergamentstreifen.

Wien. *J. Wiesner.*

Digitized by Google

Zeitschrift für deutsche Sprache. Herausgegeben von Professor Dr. Daniel Sanders. Heft 1. April 1887. Hamburg. Preis vierteljährig 3 Mark, monatlich 1 Heft. Inhalt des 1. Heftes: Vorwort. Der Sammler und die Seinigen, von Goethe (mit Erläuterungen und Anmerkungen des Herausgebers). Spracheigenthümlichkeiten bei Lessing. Über die Beseitigung der Fremdwörter in der gewerblichen Sprache, von Ledebur. Indischer Spruch. Ein auch bei guten Schriftstellern nicht selten vorkommender Fehler wider die Sprachlehre (nämlich: „aus aller Herren Länder" statt Ländern). Eine französische Stimme über die deutsche Schul-Rechtschreibung. Deutscher Antibarbarus. Literatur. Briefkasten. — Wir begrüßen diese Zeitschrift, die trotz der bereits übergroßen Zahl germanistischer Zeitschriften eine Lücke auszufüllen verspricht, mit Freude und wünschen ihr eine recht große Verbreitung. Hoffentlich wird Herr Sanders auch süddeutschen Stimmen sein Organ leihen, und es würde gar nicht schaden, wenn durch diese Zeitschrift oft treffliche, ganz richtige süddeutsche Ausdrücke und Wendungen, die im Norden bis jetzt verpönt sind, dort mehr Beachtung und Aufnahme fänden.
Wien. *Dr. V. Hintner.*

Anglia. X. 1. Ellmer, Über die Quellen der Reimchronik von R. v. Gloucester. Nach dieser neuen Untersuchung erscheinen die Angaben von Warton, Lappenberg, Pauli, Ten Brink und Hardy ergänzt und berichtigt. Döhler, Villiers und das heroische Drama. Nachweis, dass durch Bayes in Buckinghams Rehearsal Dryden persifliert wurde. Assmann, Ælfrics Buch Judith. Text sammt Einleitung und kritischem Apparat. Menthel, Der Otfridische Vers im Englischen. (Fortsetzung aus Angl. VIII. S. 49 ff.) Proescholdt, Randverbesserungen zur Cambridge- und Globeausgabe der Shakespeareschen Werke. Napier, Leben des Chad (Ceadela). Text (bisher ungedruckt), Einleitung und Anmerkungen. Stoddard, *The Caedmon Poems* in Manuscript Junius XI. Eine Beschreibung und Untersuchung des Einbands, der Lagen, der Randbezeichnungen und der Capitelzählung des Sammelwerkes, welches Ussher fand. (vgl. Z. f. d. A. XV.) Sattler, Englische Collectaneen. 1. *ride v drive.* 2. *off-horse-side* etc. Assmann, Eine Regel über den Donner. ags Text aus Vesp. D. 14. Sahlender, Englische Bibliographie des Jahres 1885.

Englische Studien X. 2: Adler und Kaluga, Studien zu Richard Rolle de Hampole III. Über die ihm zugeschriebene Paraphrase der sieben Bußpsalmen. Sie wird hier zum erstenmal abgedruckt, und zwar nach cod. Digby 18 Bodl., neben welchem die zwei übrigen Hss. collationiert erscheinen. Die Untersuchung der Hss ergibt, dass sie von einander unabhängig sind. Über den Ursprung der Paraphrase lässt sich sprachlich nur ermitteln, dass es dem Mittelland angehört, unsicher ob mehr dem Süden oder Norden desselben. Jedenfalls ist sie nicht von R. v. Hampole, der dem Yorkshire angehört. — Sattler, Zur englischen Grammatik VII. Plural. Bemerkungen zu Schmidts Regeln über den Plural nach dem herrschenden Sprachgebrauch. — White, *The Modern Language in America.* Nachrichten über den Stand der neuphilologischen Studien in Amerika und über einen Verein daselbst. *Modern Language Association of America,* etwa nach Art des Verbandes der deutschen neuphilologischen Gesellschaft. — Palmyren, Bericht über die Verhandlungen zur Reform des Sprachunterrichtes auf der dritten nordischen Philologenversammlung zu Stockholm, August 1886. Folge der Verhandlungen war die Gründung eines Vereines „Quousque Tandem" (nach Vietor) auf Grund folgender vier Thesen: 1. Nicht die Schriftsprache, sondern die gesprochene Sprache des wirklichen Lebens ist dem Unterrichte zugrunde zu legen. In den Sprachen, deren Orthographie in höherem Grade von der Aussprache abweicht, hat man demzufolge mit Worten zu beginnen, die in einer, soweit erforderlich, lautgetreuen Umschrift abgefasst sind. 2. Der Unterricht hat schon von Anfang an auszugehen von zusammenhängenden Texten, nicht von abgerissenen Sätzen. 3. Insbesondere der Unterricht in der Grammatik muss sich in der Weise an die Lectüre anschließen, dass der Schüler angeleitet wird, mit Hilfe des Lehrers aus dem Gelesenen nachträglich die Sprachgesetze herauszulösen. Erst später mag ein systematisches Lehrbuch in Gebrauch genommen werden. Die Übersetzung, sowohl aus der Muttersprache in die fremde, wie aus der fremden in die Muttersprache ist zu beschränken

Digitized by Google

und zu ersetzen einerseits durch mündliche und schriftliche Reproduction sowie freie Production in der fremden Sprache unter Anschluss an die Lectüre, andererseits durch ausgedehntere cursorische Lectüre. — Rhode, Bericht über die Verhandlungen des ersten allgemeinen Neuphilologentages zu Hannover. — Vietor, Die älteste deutsch-englische und englisch-deutsche Grammatik (1686—7) — Lindner, Bemerkungen zu Regel. *Lectures on the Engl. Humorists* von Thakeray. — Elze, Corioli und Coriolanus bei Shakespeare. Lentzner, Englische Nachahmungen antiker *Carmina figurata*. — X 3: Koeppel, Die Fragmente von Barbours Trojanerkrieg. Nachweis, dass diese Fragmente nicht von John Barbour sind. (Vgl. Buss, Anglia IX, pag. 493 ff.) — Boyle, Beaumont, Fletcher und Massinger (Fortsetzung), Referenzen zur Bestimmung des Antheils von Massinger an Beaumont-Fletchers Stücken. — Jespersen, Der neue Sprachunterricht. Ausführung, Erläuterung und Begründung der vier Thesen des Vereines „Quousque Tandem" (siehe oben). — Passy, *Expériances d'un Professeur d'Anglais sur la nouvelle méthode d'enseignement*. — Klinghardt, Die Reisestipendien für Neuphilologen, Bericht, was zur Erreichung solcher beim Reichskanzleramt geschehen ist, und Ausführung, was weiter geschehen soll. *L.*

Zeitschrift für Schulgeographie. VIII. Jahrgang. Heft 6. Günther, München. „Das Erdprofil von F. Lingg" macht auf „ein eigenartiges, von den betretenen Geleisen ziemlich weit abweichendes Unterrichtsmittel" aufmerksam, welches die Fehler der üblichen Profile vermeide. Auf einem mehrfach zusammenzulegenden und in einer Mappe von Großfolioformat unschwer unterzubringenden Blatte ist eine Linie gezogen, welche das einem bestimmten Meridian entsprechende Meeresniveau in idealer Unterführung des Festlandes oder auch der bezügliche Meridian selbst ist. Dieses Profil zeigt ein möglichst großes Stück von Europa und reicht von Trondheim bis zur Nordgrenze der Sahara. Es können daran nach Günther Fragen der mathematischen und physikalischen Erdkunde mit großer Anschaulichkeit gezeigt werden. — „Gegen und für die stummen Wandkarten". Vom Herausgeber Professor Seibert. Das Beschreiben der Wandkarten mit kleinerer Schrift wird ganz entschieden der Sydow'schen Namenandeutung durch die Anfangsbuchstaben vorgezogen. — Letoschek, Wien. „Hochland—Tiefland", schlägt eine Classification und Benennung der Höhenstufen vor, welche einen neuen Begriff — Mittelhochland zwischen 200 bis 500 Meter einführt. Einige Beispiele erläutern den Vorschlag. — „Die Theorie der sphärischen Kraterbecken" legt kurz die Ideen Habenichts (Gotha) dar, welcher die „Revolutionsidee" Curviers (soll heißen Cuviers), Buchs, Humboldts u. a. auf neuer Basis wieder zu beleben versucht. Habenicht hält an der Voraussetzung eines feurig-flüssigen, erstarrenden Erdkörpers fest, und ausgehend von den Einwürfen, welche der Theorie Lyells gemacht werden können, behauptet er, dass sich bei der Abkühlung der Erde zwar die ewigen und unabänderlichen Naturgesetze geltend machten, aber naturgemäß gewaltige Katastrophen verursachten, welche die Abschnitte der großen Perioden bilden. In dem Bau der Erdkruste zeigt sich eine auffallende Gesetzmäßigkeit. Die sedimentären Formationen finden sich in größeren und kleineren Becken von sehr flacher Form, ähnlich den Rändern concentrisch übereinander geschichteter Teller; eine analoge Gesetzmäßigkeit zeigt sich in Bau, Lage, Richtung und Anordnung der großen Kettengebirge, welche Bündel von Parallelfalten darstellen, die gleichfalls concentrisch gelagert erscheinen. Ihre innere Seite ist eingesunken, die äußere aufgestaut infolge der Wirkung einer großen centrifugalen Kraft. Die Vertheilung der großen Kettengebirge lässt zwei Systeme von Ringfalten erkennen: das der Cordilleren und der sich daran ringförmig anschließenden, dem Osten Asiens und Australiens vorgelagerten Inselreihen und das der östlichen Halbkugel, erkennbar in der zwar stark verbogenen, aber noch deutlich die concentrische Anordnung aufweisenden großen Gebirgsachse des Nordosteontinents mit den concentrisch darum gelagerten Vorbergen. Zur Begründung dieser Ansicht wird hierauf eine kurze Übersicht der neuen Hypothese gegeben. — „Zur Oro- und Hydrographie Brasiliens" enthält als Schluss „Hydrographisches", besonders das Ama-

zonas- und das La Platasystem besprechend. — Unter den Notizen sind hervorzuheben: Confessionsverhältnisse in Preußen, Sachsens Einwohnerzahl nach der Zählung vom 1. December 1885, Hongkong, welches seinem Schiffsverkehr nach nur London und Liverpool nachsteht und die auswärtigen Besitzungen der europäischen Staaten. — Heft 7. Rusch. Wien. „Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie" bringen eine Reihe von Aufgaben, welche nicht nur zu einer lebendigen Anschauung der Ereignisse und des steten Wandels am Himmel anregen sollen, sondern vorzugsweise auch geeignet sind, den Schüler in der Auffassung räumlicher Vorstellungen zu üben und zur freien geistigen Bewegung auf dem Gebiete der elementaren mathematischen Geographie geschickt zu machen. Als Thatsachen liegen den Aufgaben zugrunde: die Umdrehung der Himmelskugel, das östliche Zurückweichen von Mond und Sonne und die zur Fixierung dieser Erscheinungen nöthigen Orientierungsbehelfe. Vorausgesetzt wird der geocentrische Standpunkt. — Kleinschmidt, Bensheim. „Die südamerikanischen Cordilleren". Ein geographisches Charakterbild, welches auf einem Ritte die eigenartige, überwältigende Natur dieser Gebirgswelt vor unseren Augen vorüberziehen lässt. — Unter den Notizen ist bemerkenswert: Die deutsche Colonie in Britisch-Kaffaria. — Heft 8. Rusch, Wien. Siehe Heft 7. Schluss der Beobachtungen, Fragen u. s. w. — Kuhle, Oberhausen. „Die neuesten Kunstwege im Weltverkehr" bespricht zunächst die bereits in Angriff oder in Aussicht genommenen Canäle, und zwar den Florida-, Panama- und Nicaraguacanal und die Durchstechung des Isthmus von Korinth. — Schweiger-Lerchenfelds „Zwischen Donau und Kaukasus" sind die zwei Städtebilder Bukarest und Jassy entnommen. Unter den Notizen sind hervorzuheben: Das Deutschthum in der Zips, Himalaya und Anden (auf deren merkwürdige Analogie hingewiesen wird), das britische Betschuanenland, dessen Unwirtlichkeit von einem mit den Verhältnissen vertrauten Engländer bestritten wird und „Die längsten Flüsse der Erde".

Sechshaus. *Josef Bass.*

Für die Schüler-Bibliothek.

Dr. Hentschl und Dr. Märkel, **Umschau in Heimat und Fremde.** Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie, insonderheit derer von Ernst v. Seydlitz. I. Band: Deutschland. Breslau 1886. Ferdinand Hirt. 8. 295 SS M. 2.50.

Es fehlt wohl nicht an guten Lesebüchern, welche der Jugend Land und Leute in Heimat und Fremde schildern, trotzdem wird das vorliegende seinen Platz unter ihnen finden. Erstens vertragen gerade geographische Dinge die mannigfaltigste Behandlung, zweitens verlangen steigende Kenntnis der ethnologischen Verhältnisse, der Wechsel der politischen und socialen Factoren immer wieder nachholende, umgestaltende Berichte und drittens ist gerade die „Umschau" sehr geschickt zusammengestellt. Es sind, wie das Verzeichnis ausweist, die besten Hilfsmittel benützt, selbständig und einheitlich verarbeitet und dem Inhalt wie der Form nach der geistigen Fassungskraft der Schüler in den mittleren Classen angepasst. Der I. Band schildert Deutschland, der II. wird das ausserdeutsche Europa, mit besonders starker Betonung von Oesterreich-Ungarn behandeln. Der Stoff gruppiert sich in 62 Capiteln nach vier Gesichtspunkten: An der Meeresküste, im Tieflande, an den Flüssen, in den Bergen. Prächtig sind die Schilderungen des Küstenlebens, interessant die Abschnitte über die deutschen Kriegshäfen, das Rettungswesen, die Industrie am Niederrhein, die Salzbergwerke, die Vogesen und vieles andere. Die Städtebilder sind meist gelungen, wenn auch ein oder der andere Wunsch übrig bleibt. So ist Berlin etwas zu kurz gekommen. Eine höchst willkommene Beigabe sind die vielen Bilder, sehr gute Holzschnitte (den geographischen Bildertafeln von Hirt entnommen).

Digitized by Google

Der billige Preis, das feine Papier und der reine Druck ist nicht zu übersehen; für die österreichischen Schulen zudem besonders hervorzuheben ist, dass nicht eine Stelle im ganzen Buche confessionell oder patriotisch Anstoss erregen kann. Das Buch wird zur Ergänzung der geographischen Lehrbücher treffliche Dienste thun.

Wien. *Dr. Langhans.*

C. Waldmann, **Auf gefahrvollen Pfaden.** Drei Erzählungen aus dem Gebirgs- und Waldleben für die reifere Jugend. Mit 13 Illustrationen. 409 SS. Leipzig, J. M Gebhardt.

In allen drei Erzählungen (Der grüne Jörg, Die Falschmünzer, Die Schwärzer) dreht sich die Handlung um die Aufspürung und Bewältigung von verwegenen Gesellen, welche in Wald und Gebirge die gefährlichen Wege des Verbrechens wandeln. Es fehlt natürlich nicht an dunklen Scenen, Kampf und Tod, aber der Accent der Schilderung ruht immer auf der getreuen Pflichterfüllung, Ausdauer, Klugheit und dem Muth wackerer, tüchtiger Menschen. Dabei kommt die Poesie des Waldes und der Reiz des Gebirges reichlich zur Geltung, nicht in unwirksamer Beschreibung, sondern immer durch das lebendige Fortschreiten der Handlung. Die Diction ist einfach und erhebt sich über das gewöhnliche Niveau der Jugendschriftstellerei. Die Ausstattung ist glänzend, die Illustrationen künstlerisch ausgeführt. Das Buch ist für die mittleren Stufen zu empfehlen.

Wien. *Dr. Langhans.*

G. Mensch, **Auf hoher See, oder Die Majestät des Gesetzes.** Heitere und ernste Seegeschichten für Jung und Alt. Mit vier bunten Bildern. Leipzig, J. M. Gebhardt.

Eine Erzählung aus dem englisch-französischen Kriege nach Motiven aus Marryat. Der Titel gibt schon Inhalt und Tendenz: Es ist die Geschichte eines Knaben, der auf der See erzogen, durch Muth und Rechtlichkeit die Stufen der Marine-Carrière emporsteigt. Eine Fülle von Abenteuern, meist sehr lebhaft erzählt, wechselt mit köstlichen, humorvollen Scenen. Sehr moralisch (anfangs fast zu moralisierend) gehalten, ist das Buch auch für österreichische Schulen religiös und patriotisch unbedenklich.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Heinrich Schwan, **Der Wüstenräuber.** Charakterbilder aus der Central-Sahara. Eine Erzählung für die reifere Jugend. Mit sechs Farbendruckbildern. Rastenburg (Kowalski).

Ein Gemälde voll von Zügen düsterer Grausamkeit und Blutgier, das man der ohnedies so leicht ausschweifenden Phantasie der Jugend unbedingt fernhalten sollte. Welchen „idealen" Einfluss auf das jugendliche Gemüth die Gestalt eines Negerhäuptlings haben kann, der durch den Überfall eines Wüstenscheiks um alles, Familie, Land und Leute gekommen ist und, Sklave des Siegers geworden, auf eine unmenschliche Rache sinnt, diese durch seine raffinierte Verstellung schließlich ausführt und trotz alledem als ein mit allerlei Vorzügen ausgestatteter „Held" Ansprüche auf die Sympathie des Schülers macht, liegt auf der Hand. Ich halte ein solches Buch vom sittlichen Standpunkte aus für viel gefährlicher, als eines, in welchem vielleicht nur eine oder die andere Stelle unpassend ist, und muss es ebendeshalb für unzulässig erklären.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Dr K. Abicht, **Lesebuch aus Sage und Geschichte.** I. Theil. Griechische Heldensagen. Heidelberg, Carl Winter, 1883. 146 S.

Nach Niebuhr, Schwab, Becker, Willmann u. a. sind die griechischen Heldensagen erzählt: Herakles, Theseus, Die Argonauten, Der trojanische Krieg, Odysseus, Orestes und Pylades, Tantalos, Pelops, Perseus, Sisyphos, Bellerophon, Kadmos, König Ödipus. Die größte Ausführlichkeit ist der Odyssee gewidmet (52 S.), darauf der Ilias (42 S.). So erscheint mit Recht die erziehliche Bedeutung der Odyssee und ihr Wert als Vorschule für die Geschichte gewürdigt. Die Darstellung ist durchaus dem Knabenalter von 10—12 Jahren angemessen und es ist die überlieferte homerische Form möglichst beibehalten, die in der That von dem Inhalt nicht getrennt werden darf, ohne dass dieser eines guten Theiles seiner erziehenden, geistig weckenden Kraft beraubt und seiner Sinn

und Gemüth veredelnden Schönheit entkleidet wird. Der erste Theil des Lesebuches ist für unsere Secundaner als Privatlectüre zu empfehlen. Der zweite Theil derselben (Biographische Geschichtsbilder aus alter und neuer Zeit) ist für die österreichischen Schulen unpassend.

Wien. *Dr. Langhans.*

Für die Jugend. Karl Prochaska, Wien und Teschen. Heft à 65 kr. 1. H. Noë, Reise in den Nasswald. — 2. H. Noë, Die Pionniere der Unterwelt. — 3. Noë, Am Hofe der Babenberger. — 4. Zöhrer, Der österreichische Robinson. — 5. H. Noë, Der Wildgärtner von Heiligenblut. — 6. Noë, Die Fahrt der Sibylle. — 7. Noë, Primus und Samo.

Die fleissige Verlagshandlung bietet der leselustigen Jugend eine neue Gabe, eine Sammlung von sauberen Bändchen mit hübschen Bildern bei mässigem Preise. Die sittliche, patriotische und religiöse Haltung der kleinen Erzählungen ist musterhaft. Auch der Inhalt ist gutgemeint. In den Bändchen 1, 2, 5 und 6 ist eine Fülle anregendster Belehrung über die österreichische Alpenwelt, die Höhlen des Karstes und die Adria, wie von dem bekannten Verfasser nicht anders zu erwarten war. Ob aber der Ton für die Jugend überall getroffen, ist fraglich. Stellenweise drängt sich die belehrende Tendenz allzu offen hervor, den Erzählungen mangelt es an dem, wofür die Jugend vor allem, wenn nicht allein, Sinn hat, an einer frischen, spannenden Handlung, und die Diction schwankt; manchmal sinkt sie zu tief, manchmal hält sie sich zu hoch, so dass es nicht leicht ist, sich vorzustellen, für welches Alter sie passen soll. Die Erzählung von Zöhrer ist lebendig, aber sie leidet an einem bedenklichen Umstand: Die Schicksale des jungen Payer aus Linz auf der einsamen Insel im Weltmeere sind kaum eine Variante von denen des ersten Robinson. Und wie sich Payer aus dem hohlen Baumstamm, in dem er verbrannt werden soll, rettet, das wird selbst dem wundersüchtigsten Knabengemüthe zu stark sein. Diese Ausstellungen durften nicht unterdrückt werden, weil die Sammlung fortgesetzt werden soll, und weil wir ihr das beste Gedeihen wünschen.

Wien. *Dr. Langhans.*

Vom k. k. Franz Josef-Gymnasium in Wien.

Biernatzki, **Meer und Festland,** für 1., 2. Stufe geeignet. *Plank.*

Braun, **Heinrich Findelkind.** Unbedenklich für die 2. Stufe geeignet. *Sonnberger.*

Das Buch der Jugend. Von verschiedenen Verfassern. Für die 1. Stufe zulässig und geeignet. *Eduard Scholz.*

Dielitz, **Streif- und Jagdzüge.** In jeder Beziehung unbedenklich. *Scherff.*

Gerstäcker, **Der schwarze Wallfischfänger.** Unbedenklich. *Slameczka.*

Hackländer, **Erzählungen aus dem Morgenlande oder der Pilgerzug nach Mekka.** Für die 2. und 3. Stufe zulässig. *Sonnberger.*

Höcker, **Bruder der Hansa.** Unbedenklich; für die 2. und 3. Stufe geeignet. *Baumann.*

Höcker, **Ein deutscher Apotheker.** Unbedenklich; für die 2. und 3. Stufe geeignet. *Baumann.*

Hoffmann, **Prinz Eugen.** Geeignet für die 4. Classe; stilistisch ist freilich das Buch nicht tadellos, in allen übrigen Richtungen aber empfehlenswert. *Dr. Kratochwil.*

Hoffmann, **Erich Randal.** Zwar romanhaft gehalten, doch unbedenklich; für die 2. Stufe geeignet. *Rieger.*

Klee, **Deutsche Heldensagen.** Für die Schüler der mittleren Stufe (3.—6. Cl.) geeignet (vgl. Instr. p. 93). *Stowasser.*

Klee, **Deutsche Volksbücher.** Für die Schüler der mittleren Stufe (3.—6. Cl.) geeignet (vgl. Instr. p. 93). *Stowasser.*

Klier, **Raupenkalender.** Für Unterclassen geeignet. *Slameczka.*

Malot, **Heimatlos.** Für die 1. Stufe geeignet. *Kellner.*

Meissner, **Cook dreimal um die Erde.** Für 1. und 2. Stufe geeignet. *Dr. Kellner.*

Pichler, **Myrten und Diademe.** Für die Oberstufe geeignet. *Franz Klein.*

Digitized by Google

Rochholz, **Deutsche Volks- und Heldenbücher**. Nicht zu empfehlen. *Slameczka.*

Rosegger, **Waldferien**. Geeignet. *Director Dr. Burkhard.*

Schmelzer, **Erzählungen aus dem Alterthum.** Für die 2. und 3. Stufe geeignet. *Sonnberger.*

Volz, **Charakterbilder aus Asien.** Für die 2. Stufe geeignet. *Scholz.*

Zöhrer, **Der österreichische Robinson.** Für die 1. und 2. Stufe geeignet. *Plank.*

Zöllner, **Der schwarze Erdtheil.** Ein trotz einzelner kleiner Anstößigkeit sehr nützliches und empfehlenswertes Buch. Für die 2. und 3. Stufe geeignet. *Knöll.*

Notiz.

An die Herren Custoden der physikalischen Cabinette.

Jeder der Herren Physiker wird wohl schon die unangenehme Erfahrung gemacht haben, dass von den gewöhnlichen Mechanikern oft Apparate geliefert werden, welche weder sorgfältig noch zweckentsprechend construiert sind. Um diesem Übelstande zu steuern und die Leute zu zwingen, etwas gewissenhafter bei der Ausführung ihrer Arbeiten vorzugehen, bleibt nichts anderes übrig, als nur dort zu kaufen, wo verlässlich gearbeitet wird. Nun ist es aber bei dem gegenwärtigen Umfange des Apparatenmaterials nicht mehr möglich, dass ein einzelner Mechaniker alle Apparate, die für den Physikunterricht benöthigt werden, ihrem Zweck entsprechend construieren könnte. Es muss auch hier wie anderwärts eine Theilung der Arbeit vorgenommen werden, und diese wird um so eher platzgreifen, wenn die Herrn Physiker sich in jedem einzelnen Falle direct an den betreffenden Specialisten wenden. Allerdings ist es oft sehr schwer, für irgend einen bestimmten Apparat eine verlässliche Einkaufsquelle zu erfragen, und deshalb erklärt sich die Redaction der „Mittelschule" bereit, diesbezügliche Anfragen in ihrem Organe zu beantworten.

Die Redaction.

Bücherschau.

Deutsch.

Arndt, Dr. O., **Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache.** (85 S.) Paderborn, F. Schöningh. Mark 1.—.

Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. Herausg. von H. Paul und W. Braune. 12 Bd. Halle, Niemeyer. Mark 15.—.

Brandes, **Die Literatur des XIX. Jahrhunderts in ihren Hauptströmungen dargestellt.** 2 Bd. Leipzig, Veit & Comp. Mark 7.50.

Erdmann, Dr. H., **Grundzüge der deutschen Syntax.** 1. Abth. (X, 197 S.) Stuttgart, Cotta. Mark. 3.50.

Golther, Dr. W., **Das Rolandslied des Pfaffen Konrad.** Ein Beitrag zur Literaturgeschichte des XII. Jahrh. (Gekrönte Preisschr.) (VIII, 158 S.) München, Kaiser. Mark 4.—.

Keller, **Deutscher Antibarbarus.** 2. Aufl. von G. Hauff. (XI, 214 S.) Stuttgart, Kohlhammer. Mark 3.50.

Khull, Dr. F., **Zur Überlieferung und Textgestaltung von Gottes Zukunft des Heinrich von Wiener-Neustadt.** (31 S.) Graz, Leuschner und Lubensky. Mark 1.—.

Digitized by Google

Körner K., **Einleitung in das Studium des Angelsächsischen.** 1. Th. 2. Aufl. v. Adf. Socin. Heilbronn, Henninger. Mark 2.

Lorenz, Dr. Ottomar, **Heinrich von Melk, der Juvenal der Ritterzeit.** (78 S.) Halle, Niemeyer. Mark 2.—.

Mörner, Jul. v., **Die deutschen und französischen Heldengedichte des Mittelalters als Quelle für die Culturgeschichte.** (VIII, 180 S.) Leipzig, O. Wigand. Mark 3.—.

Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte. — W. Braune, althochdeutsche Gram. (XVI, 260 S.) Mark 4.20.

Schrader Herm., **Der Bilderschmuck der deutschen Sprache.** 2. (Schluss)-lieferung. (S. 161—379.) Berlin, Dolfuss. à Mark 3.—.

Wilmanns W., **Beiträge zur Geschichte der älteren deutschen Literatur.** 2. Heft. (136 S.) Bonn, Weber. M. 3.—.

Wolermann, Dr. O., **Die Flexionslehre in Notkers althochdeutscher Übersetzung von Boethius: De consolatione philosophiae.** (74 S.) Altenburg, Bonde. Mark 1.20.

Moderne Sprachen.

Conrad, **George Elliot, ihr Leben und Schaffen, dargestellt nach ihren Briefen und Tagebüchern.** Berlin, G. Reiner. Mark 8.—.

Fronde, **Das Leben Thomas Carlyles.** Übers. von Fischer. 2. Bd. Gotha, Perthes. Mark 6.—.

Ohlert, **Die fremdsprachliche Reformbewegung mit besonderer Berücksichtigung des Französischen.** Königsberg i. P., Grafe. Mark 1.20.

Grundriss der romanischen Philologie. Herausg. von G. Gröber. Strassburg, Trübner. 2. Lief. Mark 4.—.

Christ Eidam, **Phonetik in der Schule?** Ein Beitrag zum Anfangsunterricht im Franz. und Engl. Würzburg 1887.

Kriebtzsch K., **Shakespeare, sein Leben und seine Werke.** Berlin, Parriscus. Mark 2.—.

Müller Th., **Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache.** 2. Th. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Mark 3.50.

Baudisch J., **Schul-Comentar zu Milton's „Paradise lost".** (Ges. 1—12.) Wien, Pichler's Witwe. Mark 3.—.

Wagner Ph., **Die Sprachlaute des Englischen.** Tübingen, Fues. Mark 1.60.

Foelsing Koch, **Lehrbuch der französischen Sprache.** 2. Th. Bearbeitet von J. Koch. Berlin, Enslin. Mark 5.50.

Bornhak G., **Geschichte der französischen Literatur.** Berlin, Nicolai Mark 9.—.

Geschichte. Biographie. Geographie.

Kaufmann, Dr. G., und Dr. G. Maser. **Geographische Faustzeichnungen** als Grundlage für einen methodischen Unterricht in der Geographie. 1. und 2. Heft. Straßburg, Schulz und Comp. à Mark —.80.

Nordenflycht, O. Freih. v., **Die französische Revolution von 1789.** (226 S.) Berlin, Wiegandt und Grieben. Mark 3.—.

Vatke Th., **Culturbilder aus Altengland.** (326 S. mit 1 Holzschn.) Berlin, R. Kühn. Mark 5.—.

Baumgarten Herm., **Geschichte Karls V.** 2. Band. 1. Hlfte. (382 S.) Stuttgart, Cotta. Mark 7.—.

Blasendorf, Dr. C., **Gebhard Leberecht von Blücher.** (400 S.) Berlin, Weidmann. Mark 8.—.

Fetzer, Dr. C. A., **Voruntersuchungen zur Geschichte des Pontificats Alexanders II.** (76 S.) Straßburg, Heitz. Mark 1.50.

Adam V., Landes-Schulinspector a. D., **Globus.** Anwendung des Globus in der astronomischen Geographie etc. etc. (64 S.) Wien, Bermann & Altmann. Mark 1.35.

Steub, Dr. L., **Zur Ethnologie der deutschen Alpen.** (97 S.) Salzburg, Kerber. Mark 1.60.

Digitized by Google

Gaedertz K. Th., **Goethes Minchen**. Auf Grund ungedruckter Briefe geschildert. Mit dem bisher unbekannten, von Johanna Frommann gemalten Porträt der Wilhelmine Herzlieb etc. (153 S.) Bremen, Müller. Mark 2.80.

Porta, W. de, **Die Devisen und Motto der Habsburger.** (70 S.) Wien, Hölder. M. 1.80.

Ullrich, Dr. Wilh., **Bilder aus der Geschichte,** der Culturgeschichte und dem literarischen Leben der Völker. (318 S.) Leipzig, Unflad. Mark 4.50.

Oechsli, Dr. W., **Bilder aus der Weltgeschichte.** Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien und andere höhere Schulen. 1. Theil. Einleitung und alte Geschichte. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. (300 S.) Winterthur, Westfehling. Mark 2.40.

Wenck, Prof. Dr. Wold. **Deutschland vor hundert Jahren**. Politische Meinungen und Stimmungen bei Anbruch der Revolutionszeit. (276 S.) Leipzig. Grunow. M. 5.—.

Kämmel, Dr. O., und Ulbricht, Dr. E., **Grundzüge der Geschichte** für die oberen Classen der Gymnasien und Realgymnasien. 2. Theil. Grundzüge zur Geschichte des Mittelalters von Dr. E. Ulbricht. (310 S.) Dresden, Höckner. Mark 2.25.

Berlin D. **Erinnerungen an Gustav Nachtigall**. (232 S.) Berlin, Paetel. Mark 2.—.

Knoke, Dr. Fr., **Die Kriegszüge des Germanicus in Deutschland.** (566 S.) Berlin, Gärtner. Mark 15.—.

Merkel Garlieb, **Über Deutschland zur Schiller-Goethe-Zeit** 1797—1806. Nach des Verfassers gedruckten und handschriftlichen Aufzeichnungen von Julius Eckard. (208 S.) Berlin. Paetel. Mark 5.—.

Brahm O., **Henrik Ibsen.** Ein Essay. (71 S.) Berlin, Freund und Jaeckel. Mark 1.—.

Buchholz, Dr. P., **Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichtes.** VI. 1. Charakterbilder aus Asien. (106 S.) Leipzig, Heinrichs. Mark 1.20.

Blennerhassett Charlotte, **Frau von Staël,** ihre Freunde und ihre Bedeutung in Politik und Literatur. (204 S.) Berlin, Paetel. Mark 5.—.

Schroller, Dr. Frz., **Schlesien**. Eine Schilderung des Schlesierlandes, 2 Bde. Mit 27 Stahlstichen und 55 Holzschnitten von Th. Blätterbauer. Lex.-8. (410 S.) Glogau, Flemming. Geb. Mark 16.50. (1. und 2. Band Mark 34.50.)

Soeben erschienen:

Ranke Leopold v., **Zur Geschichte Deutschlands und Frankreichs** im 19. Jahrhundert. (Sämmtliche Werke, 49. und 50. Band.) Herausgegeben von Alfred Dowe, Leipzig, Dunkler & Humblet.

Schober, Dr. K., **Quellenbuch** zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie 2. Theil. (Von 1264 bis zum Tode Friedrich III.) (360 S.) Wien, Hölder. fl. 2.—.

Mathematik und Naturwissenschaften.

Poinsot L., **Elemente der Statik**. Autorisirte deutsche Ausgabe. Herausgegeben von Dr. H. Servus. Mit 4 lithographierten Tafeln. (173 S.) Berlin, Springer. Mark 6.—.

Bronns, Dr. H. G., **Classen und Ordnungen des Thierreiches.** Wissenschaftlich dargestellt in Wort und Bild. 6. Band, 4. Abtheilung, 16. und 17. Lieferung. 6 Band, 5. Abtheilung, 29. Lieferung. Leipzig, C. F. Winter. à Mark 1.50.

Engler, Prof., Dir. A., und Prof. K. Prantl, **Die natürlichen Pflanzenfamilien** nebst ihren Gattungen und richtigeren Arten etc. Unter Mitwirkung zahlreicher hervorragender Fachgelehrten. 1. Lieferung. Leipzig, Engelmann. Subscriptionspreis Mark 1.50. Einzelpreis Mark 3.—.

Geigenmüller Rob., **Elemente der höheren Mathematik.** 1. Algebraische Analysis. (61 S.) V. Integralrechnung. (80 S.) Mitweida, 1886, Polytechn. Buchhandlung. à Mark 2.—.

Haas, Dr. Hipp., **Die Leitfossilien** Synopsis der geologisch wichtigsten Formen des vorweltlichen Thier- und Pflanzenreiches. Mit mehr als 1000 Holzschnitte. (328 S.) Leipzig, Veit & Comp. Mark 7.—.

Digitized by Google

Herr, Prof. Dr. Jos. Ph., **Lehrbuch der sphärischen Astronomie** in ihrer Anwendung auf geographische Ortsbestimmung. Nach des Verfassers Tode vollendet von Prof. Dr. Wilh. Tinter. Mit 100 Illustrationen. (649 S.) Wien, Seidel & Sohn. Mark 16.—.

Lellmann, Doc. Dr. Eug, **Principien der organischen Synthese.** (511 S.) Berlin, Oppenheim. Mark 10.—, geb. Mark 11.—.

Die internationale Polarforschung, 1882—1883. Die österreichische Polarstation Jan Mayen, ausgerüstet durch Se. Excellenz Graf Hans Wilczek, geleitet vom k. k. Corvetten-Capitän Emil Edlen v. Wohlgemuth. Beobachtungsergebnisse. Herausgegeben von der k. k. Akademie der Wissenschaften. 2. Band. 2. Abtheilung. Imp.-4. (175 S. mit 4 Holzschnitten und 25 Tafeln.) Wien, Gerolds Sohn in Comm. Mark 10.—. (I—III Mark 76.—.)

Bardey, Dr. E., **Quadratische Gleichungen** mit den Lösungen für die oberen Classen der Gymnasien und Realschulen. 2. Auflage. (94 S.) Leipzig, Teubner. Mark 1.60.

Biermann, Dr. O., **Theorie der analytischen Functionen.** (452 S.) Leipzig, Teubner. Mark 12.80.

Hatle, Dr. E., **Der steirische Mineralog.** (56 S.) Graz, Pechel. Mark 1.80.

Januschke, Prof. H., **Das Princip der Erhaltung der Energie** in der elementaren Elektricitätslehre. (185 S.) Leipzig, Teubner. Mark 4.—.

Oppolzer, Hofrath Prof. Th. Ritter v., **Canon der Finsternisse.** Herausgegeben von der kais. Akademie der Wissenschaft als LII. Band ihrer Denkschriften Mit 160 Tafeln. Imp. 4. (376 S.) Wien, Gerolds Sohn in Comm. Mark 85 —.

Wertheim Gust., **Elemente der Zahlentheorie.** (381 S.) Leipzig, Teubner. Mark 8.40.

Grosse W., **Über Polarisationsprismen.** Inaugural-Dissertation. Mit 2 Tafeln. (72 S.) Kiel, 1886. Lipsius und Tischer. Mark 1.60.

Hoffmann, Prof. Dr. G., **Anleitung zur Lösung planimetrischer Aufgaben** mit Übungsbeispielen für Schüler höherer Lehranstalten, insbesondere der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen. Mit 44 Figuren. 2. Auflage. (210 S.) Leipzig, Fues. Mark 1.80.

Knauer, Dr. Friedr., **Handwörterbuch der Zoologie.** Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Dalla Torre bearbeitet. Mit 9 Tafeln. (828 S.) Stuttgart, Enke. Mark 20.—.

Mohn, Prof. Dir. H., **Grundzüge der Meteorologie** Deutsche Originalausgabe. 4. verbesserte Auflage. Mit 23 Karten und 36 Holzschnitten. (364 S.) Berlin, D. Reimer. Geb. Mark 6 —.

Naumann, em. Dir., Dr. Edm., **Die Erscheinungen des Erdmagnetismus** in ihrer Abhängigkeit vom Bau der Erdrinde. Mit 3 Figuren und 1 Karte. (78 S.) Stuttgart, Enke. Mark 3 60.

Weiss, Dir., Prof. Dr. Edm., **Bilderatlas der Sternenwelt.** 41 fein lithographierte Tafeln nebst erklärendem Text etc. Eine Astronomie für Jedermann. (In 10 Lieferungen.) 1. Lieferung. Gr.-4. (6 S. mit 4 Tafeln.) Esslingen, Schreiber. Mark 1.—.

Erdmann G. A., **Geschichte der Entwickelung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften.** Zoologie und Botanik. (198 S.) Kassel, Fischer. Mark 3 60.

Claus C., **Die Platyscelliden.** (77 S. mit 26 Zeilen Erklärungen.) Wien, Hölder. Mark 32.—.

Hoppe, Dr, **Die Entwickelung der Lehre von der Elektricität** bis auf Hauksbee. (32 S.) Hamburg, Herold. Mark 2 50.

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

Digitized by Google

Vorträge und Abhandlungen.

Zu Chaucers „The Parlament of Foules".

Von Dr. **Victor Langhans.**

Das Verhältnis der Handschriften.

Vom Parlament der Vögel sind uns 14 Handschriften bekannt, welche sämmtlich von F. Furnivall für die Chaucer Society (First Series XXI, XXII, XXIII, XXIV. 1871. LIX, LX 1880) abgedruckt wurden. Sieben von ihnen befinden sich in Oxford, fünf in Cambridge, je eine im Britischen Museum und im Besitze des Marquis von Bath. Mit Ausnahme der letzten zwei habe ich alle collationiert. Furnivalls Abdrücke zeigten sich immer von der schönsten Verlässlichkeit. Nur an vereinzelten Stellen werde ich Correcturen anzubringen haben. Ich beginne die Aufzählung mit den Cambridger MSS und setze den Buchstaben voraus, mit dem ich in der Folge die Handschrift nennen werde. Von einer Inhaltsangabe der einzelnen MSS sehe ich, um nicht weitläufig zu werden, ab. Das Wichtigste, was in ihnen von Chaucers kleinen Gedichten vorkommt und von der Society gedruckt ist, steht Koch. Anglia IV Anz. 112 ff. — Vergl. über die MSS auch Furnivall. Trial Forewords 53 und die Bemerkungen zu den Abdrücken für die Chaucer Society.

Gg. — Cambridge, Universitäts-Bibliothek, MS Gg 4, 27. Folio. Pergament. Das Parlament beginnt am Ende des Blattes 447: here begynyth the Parlement of ffoulys und geht bis Blatt 447 incl. Zum Schlusse heisst es: Explicit parliamentum Auium In die sancti Valentini tentum, secundum Galfridum Chaucer. Deo gracias. Auf jeder Seite stehen fünf Strophen. Die Schrift ist sorgfältig, gross und sehr leserlich. Den Anfang des Textes nimmt eine Initiale T ein, nach str. 97 war ursprünglich ein Raum, so gross wie die siebenzeilige Strophe, frei gelassen, in welchen ein späterer Schreiber in mehr stehenden, kleineren Buchstaben und mit anderer Orthographie die acht Zeilen des Roundels einschrieb und, offenbar weil er fürchtete, nicht mit dem Raum

auszukommen, ohne Absatz unmittelbar hinter der letzten Zeile der str. 97 begann. Auslautendes und inlautendes m, n wird durch einen Strich ober dem Vocal bezeichnet, and wird in der Regel nicht ausgeschrieben, with, that gekürzt, die Silbe -er, -ur öfter durch ein stehendes Häkchen, -us durch eine Schleife bezeichnet, durchstrichenes p für pro gesetzt. Öfter zeigen sich Rasuren. Furnivall hat die meisten (A Parallel Text Edition I) verzeichnet: newe 23, thereon für theryn 33, That 97, Ther für Th'e 140, That 251, a für n 260, sereis 276, most 358, faste 385, leve 420, beheette 436, dooughter 448 (o aus r), lower 449, If 454, lady 478, J 512, that 545, knygthod 549, here 553, goos nach tho durchgestrichen 561, have, ursprünglich han, 610, han 627, nach And 619, han 627. Hinzuzufügen sind noch: axede 50, in his 169, bryghte 189, desport 260, grene, newe 352, alwey 411, kokowe 505, doke! 594, fre 649. Zu Anfang des v. 152 ist von späterer Hand So am Rande geschrieben. Zu Furnivalls Abdruck (A Parallel Text Edition I 1871 und A One-Text Print of Chaucers Minor Poems 1871) sei bemerkt, dass v. 97 nicht cipion, sondern noch deutlich Scipion zu lesen ist und v. 154 nicht Ne hente, sondern das richtige Me hente steht. Furnivall setzt die Handschrift Gg nach Bradshaws früherer Bestimmung 1430—1440, doch war der letztere nach einer mündlichen Mittheilung an mich schliesslich geneigt, sie noch um ein Jahrzehnt früher anzusetzen.

Ff und F_2. — Cambridge. Universitäts-Bibliothek. Bezeichnung des MS: Ff 1, 6. Papier, in zerrissenem Quartband, von verschiedenen Händen geschrieben. An unserem Gedicht (Blatt 22 bis incl. 35) copierten zwei Schreiber, die zeitlich nicht weit auseinanderstehen, aber wie sich zeigen wird, verschiedenen Vorlagen folgen und abweichende dialectische Eigenthümlichkeiten aufweisen. Der eine hörte mit v. 413 auf, worauf der zweite weiterschrieb. Ich nenne nur den ersten Theil des Gedichtes bis 413 Ff, den zweiten Theil bis Ende F_2. Der zweite Copist ist der einzige, dessen Namen wir kennen, da er sich am Ende seiner Arbeit unterschreibt: Explicit Parliamentum Auium Quod. W. Caluerley. Beide Schreiber lieben neben den üblichen Kürzungen durchstrichene Consonanten und bedeutungslose Schnörkel Dem ersten fiel ein Vers aus, ohne dass er es merkte: 180. In der 97. str. sind vom MS einige Zeilen beschädigt, so dass in der zweiten und dritten nur die ersten Worte zu lesen sind. Das Roundel fehlt ohne Lücke, ebenso die französische Zeile. Furnivall datiert das MS 1460—1470. Bradshaw aber machte aufmerksam, dass die Königsliste in der Handschrift nur bis Heinrich VI. geht und dass die Berechnung des Alters der Welt durch den Schreiber dieser in das 20. Jahr der Regierungszeit des genannten Königs, also in 1441—1442 verweist. Vergl. Trial Forewords 53.

H. — Cambridge, Universitäts-Bibliothek, Hh 4, 12. Ein Quartband in Pappendeckel von 100 Bl. Blatt 94 und das letzte sind Pergament, das übrige Papier. Das Parlament der Vögel

Digitized by Google

steht auf Blatt 94—100, bricht aber schon mit v. 365 ab. Die Kürzungen in der Schrift sind die üblichen. Die Handschrift fällt zwischen 1450—1460. Zu Furnivalls Abdruck zu bemerken: v. 192 ist besyed gebessert aus beside.

P. — Cambridge, Magdalen College, Pepys MS 2006. Ein Lederband aus dem Nachlasse des bekannten Pepys mit dessen Bildnis und Wahlspruch: „Mens cuiusque is est quisque", zählt 391 Seiten und bildet eine Sammlung von mehreren Händen. Die zweite Hand begann auf Seite 127 unser Gedicht zu copieren, doch fehlt das Ende von v. 668 ab. Ausserdem fehlen die Verse 145, 192 und 643 durch die Nachlässigkeit des Abschreibers, während v. 27 und 26 versetzt sind. Die gewöhnlichen Kürzungen kommen auch hier vor, nur -es und -is werden immer ausgeschrieben. Die Schrift stammt aus den Jahren 1440—1450.

T. — Cambridge, Trinity College R, 3, 19. Folio in Papier. Das Gedicht steht Blatt 17 bis 24 incl. und wird eingeleitet durch die Worte: „Here foloweth the parlement of Byrdes reducyd to loue." Nach str. 97 stehen statt des Roundels die Worte: „Qe bien amy tarde oble." Zum Schlusse des Gedichtes ist eine Stanze beigefügt:

Verba translatoris.

Master Geffray Chaunsers that now lyth in graue
The nobyll Rethoricion and port of gret bretayne
That worthy was the lawrer of poetry haue
Ffor thys hys labour and the palme atteyne
Whyche furst made to dystyll and reyne
The gold dew dropys of speche And elloquence
In to englysh tong thorow hys excellence. Explicit.

Das MS gehörte einst Stowe an, der zu v. 32 am Rande die Bemerkung machte: „The dreme of Cipian" und zu den Verba translatoris neben der ersten Zeile „Chaucers" interpretierte. Dem Schreiber sind alle Arten Kürzungen geläufig. Die Handschrift gehört zwischen 1460—1470.

S. — London, British Museum, Shirleys Harleian MS 7333. Pergament. Das Gedicht findet sich Blatt 129^2 col. 2 bis 132 col. 4 unter dem Titel: The Parlament of Foules. Auf v. 295 folgt gleich ohne Lücke v. 303, indem der Schreiber statt der zweiten Zeile der str. 43 die zweite Zeile der nächsten Strophe schrieb. Mit str. 97 bricht das Gedicht ab, doch ist Raum für eine Strophe frei gelassen, worauf wie in T die Zeilen folgen:

Maister. gefferey Chauucers that now lith graue
The noble Rethor poete of grete bretayne
That worthi. was the laurer to haue
Of poetry. And the palme atain
That furst made to still & to rain
The gold dew Dropes. of speche in eloquence
In to english tonge, thorow his excellens.

Die Handschrift, welche die genannten graphischen Kürzungen alle anwendet, ist um 1440 entstanden.

Digitized by Google

J. — Oxford, St. Johns College MS. LVII. Folio in neuem Ledereinband, Papier mit drei Pergament-Hüllblättern. 242 Blätter. Das Parlament steht f. 226 bis 238a, beginnt ohne Titel mit roher Initiale und wird mit kurzem explicit geschlossen. Dieselbe Hand geht durch das ganze Buch, welches ausserdem nur noch enthält: Prick of Conscience. List of the Mayors and Sheriffs of the City of London from Richard I. to the 10th year of Henry VI und Regulations for Army by Henry V. Die Handschrift fällt also sicher nach 1431, Furnivall setzt sie um 1460. Auf dem ersten Blatt liest man: olim — Hoole postea coll. D. Jo. Bapt. ex dono magistri Davenet Oenopoli, Civitatis Oxon. Auf dem vorletzten Pergamentblatt steht: John Sparke oweth this booke 1579 und inmitten des Buches steht einmal am Rande: To my most louinge ffrend Jn° Sparke in angeslit . . . . Mir gelang die Entzifferung dieses letzten Wortes auch mit Hilfe des Prof. Mayer aus Paris nicht. Die Schrift ist voll Schwänzchen nach auslautenden Consonanten, Kürzungen kommen selten vor. Zu Furnivalls Abdruck ist zu bemerken, dass v. 189 lighte nach durchgestrichenem white steht. v. 594 lese ich good°.

L. — Oxford, Bodleiana, Laud MS 416. Früher Laud K 53. Alter Holzband mit starkem, angenageltem Lederrücken, enthält 289 Papierblätter, von denen die letzten zwei ein Bruchstück (v. 1—142) unseres Gedichtes umfassen. Es haben mehrere Hände an dem Buche geschrieben. Den Vegecius, de re militari (f. 102 bis 226) copierte ein Schreiber, der sich nennt: scriptus Rhodo per Johannem Neuton die 25 octobris 1459. Das Parlament schrieb dieselbe Hand, die auf f. 255—287 Of the gouernaunce of Kynge and Princes schreibt. Irgend jemand hat später in unserem Gedicht die Eigennamen unterstrichen. Auf dem rechten Rande, der 3. Strophe gegenüber, steht der Titel: Of the assemble of the byrdis on Seint Volantins day. In str. 12 sind die v. 78, 79 irrthümlich nach v. 81 geschrieben (von Furnivall stillschweigend zurechtgesetzt). Auf der ersten Seite steht unten: Liber Guilielmi Laud Archiep. Cantuar. et Cancellarii Universitatis Oxon. 1633. Das MS gehört zwischen 1460—1470.

B. — Oxford, Bodleiana, MS Arch. Selden B. 24. Lederband mit 231 Papierblättern, die 17 Stücke enthalten. Der Anfang eines jeden Gedichtes ist mit gemalter Initiale geschmückt. Zu erkennen sind drei Schreiber, der erste bis Blatt 191 incl., der zweite von da bis 209 incl., der dritte bis 228 incl. Die letzten drei Blätter sind zugebundene Handschriftenreste anderswoher. Unser Gedicht (Blatt 142—152 a) gehört dem ersten Schreiber an. Sein Antheil im Buch enthält lauter Chaucer'sche oder diesem Dichter zugeschriebene Stücke, darunter Troilus und die Legende von den guten Frauen. Eine Notiz auf Blatt 120 zu Ende des Chaucer zugeschriebenen Gedichtes: „Devise prowes and eke humilite" sagt uns, wo und wann die Handschrift entstand. Es heisst da: Nativitas principii nostri Jacobi quarti anno domini 1472 17. die mensis marcii videlicet In festo sancti patricij confessoris In mo-

nasterio sancte crucis prope Edinburgh. Es ist dieselbe Hand, die das Parlament schrieb.

Dem Gedichte fehlen die ersten zwei Strophen (ein Blatt ist ausgerissen, doch beginnt die dritte Strophe mit einer Initiale O); mit v. 600 bricht der Text desselben ab, worauf 79 andere Verse der Erzählung einen ganz anderen Abschluss geben. Ich werde später untersuchen, inwieweit dieser Schluss für die Erklärung des Gedichtes von Bedeutung ist. Auch vor v. 600 sind oft halbe und ganze Verse geändert. Zu Ende steht There endis the parliament of foulis quod Galfride Chaucere. B theilt die Abkürzungen und Verzierungen anderer Schreiber, nur das durchgestrichene l nicht.

d. — Oxford, Bodleiana, Digby MS 181. Lederband mit Wappen: Insignia Keuelmi Digby equitis. Zwei Pergamenthüllblätter und 93 Papierblätter. Das Parlament steht Bl. 44—52a und hat den Titel: The parlement of Fowlis. Auch zum Schlusse heisst es: Here endith the parlement of Fowlis. Das Roundel ist da, doch gegeben als eine den übrigen conforme Strophe, indem einfach die sechste Zeile desselben ausgelassen wurde. Die graphischen Kürzungen und Unarten der andern MSS kommen auch da vor. Furnivall setzt das MS zwischen 1450—1460. Auf dem ersten Pergamentblatt steht der Name Idywerte, auf der Rückseite des zweiten: MS hoc exaratum an. 1402. Ut patet ex conclusione literae Cupidinis proxime consequentis.

t. — Oxford, Bodleiana, Tanner MS 346. Ein Band in quarto mit 132 Pergamentblättern, früher nacheinander im Besitze von Philipp Joisilyn, John Graystock, Richard Justice. Das Gedicht ist das letzte im Bande, Bl. 120—131, und führt den Titel: The parlement of Briddis. Das Roundel fehlt. Zum Schlusse: explicit tractatus de congregacione volucrum die sancti Valentini. Die Handschrift fällt nach Furnivall um 1440.

f. — Oxford, Bodleiana, Fairfax MS 16. Ein starker Band mit 48 Stücken von Chaucer, Lydgate und Andern auf Pergament. „The Parlement of Briddes" beginnt auf Blatt 120 und reicht bis incl. 129. Zum Schlusse: explicit tractatus de congregacione volucrum die sancti Valentini. Statt des Roundels liest man: Que bien ayme a tarde oublie. Zu Furnivalls Abdruck ist zu bemerken, dass v. 335 ursprünglich, wie in b, dem zunächst zu nennenden MS, grene stand, was von späterer Hand in schwärzerer Tinte zu grey gebessert wurde. Morris hat einige Änderungen, die er bei seiner Aldine edition IV, 51 nach Fairfax 16 im Texte vornahm, nicht ersichtlich gemacht. Er setzte zu: of 33, that 55, for 175, ther 232, and 351, here 423, be 544, a 570 und liess aus: he 59; dagegen versetzte er: thought me 28. Das MS fällt zwischen 1440—1450. Auf dem zweiten Blatt liest man folgende Notizen: Anno 1450 — J bougt this att Gloucester 8 Sept. 1650. Fairfax. — Von anderer Hand: intending to exchange itt for a better booke. — Note that Joseph Holland hath anothir of this Manuscr.

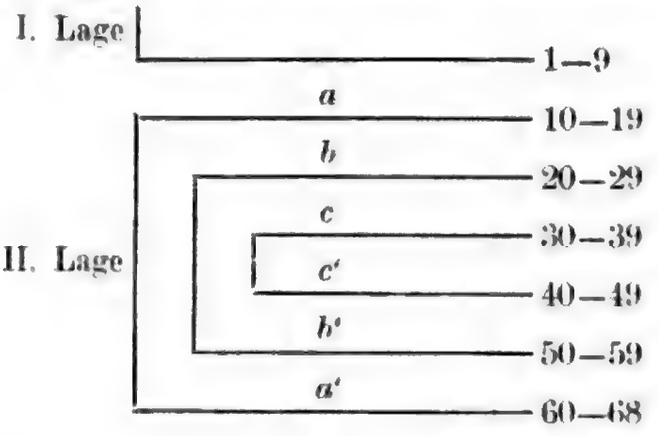
Digitized by Google

b. — Oxford, Bodleiana. Bodley MS 638. Papierhandschrift mit Pergamenteinlagen. „The parlement of Fowlys" steht Bl. 96—110a. Es fehlen aber durch Ausfallen je eines Blattes v. 1—22, 157—199. Auch hier findet sich statt des Roundels que ben Ayme Atarde oblye. Schluss wie in f: Explicit etc. Zu Furnivalls Abdruck ist zu verbessern v. 216: cowchid, nicht towchid. b ist um 1450 anzusetzen.

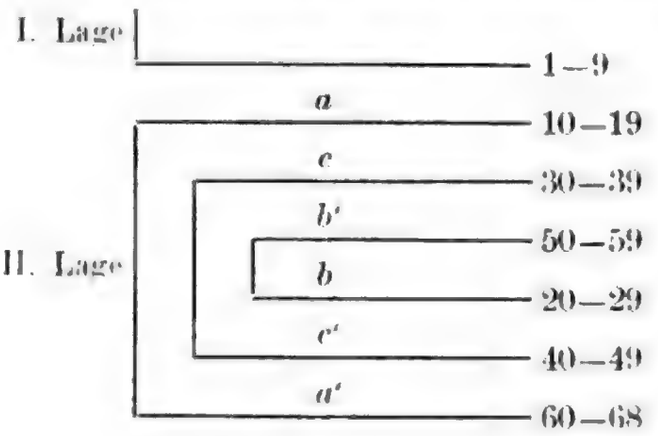
l. — Des Marquis of Bath Longleat MS 258. Papier und Pergament. „The Parlament of foules" auf Bl. 85—101. Zum Schluss: Here endith the Parlement of foules. Das Roundel fehlt, ebenso das französische Citat. Furnivall datiert das MS um 1460. Es war um 1530 im Besitze W. Thynnes, dessen Geschlechte die heutige Marquise of Bath angehört. Vergl. Kingsley: Animaduersiones by Fr. Thynne, 1865, II. ff.

Die Verwandtschaft von d t f b, abgesehen von inneren Gründen, die weiter unten zu untersuchen sein werden, ergibt sich schon bei der äusserlichen Betrachtung der MSS aus Folgendem. In allen vieren findet sich auch The letter of Cupide, merkwürdigerweise aber in allen mit falscher Anordnung der Strophen, und zwar so, dass dtb dieselbe, f wieder eine eigene für sich hat. Die richtige Ordnung der Strophen finden wir in dem Selden MS Bl. 211b — 217a, auch in John Urry, Works of Chaucer, London 1721, S. 534.

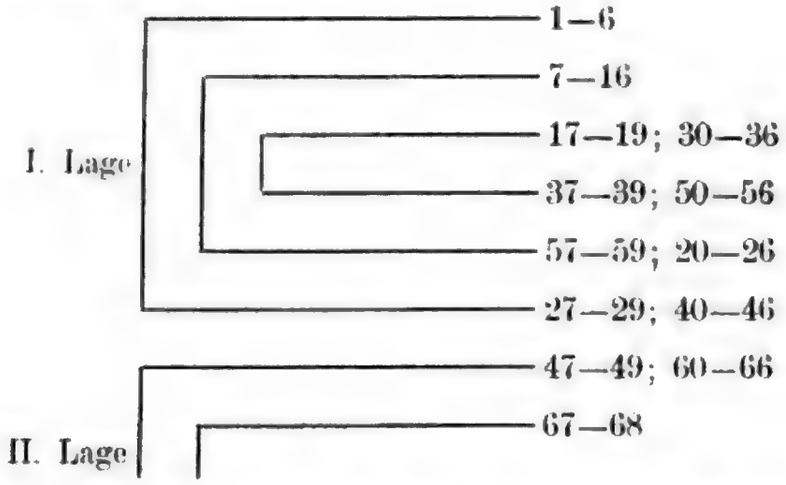
dtb lassen die 68 Strophen so folgen: 1—19, 30—39, 50—59, 20—29, 40—49, 60—68; f aber so: 1—6, 17—19, 30—36, 7—16, 57—59, 20—26, 37—39, 50—56, 27—29, 40—46, 47—49, 60—68. Das erklärt sich nun aus einer Versetzung der einzelnen Blätter in den Lagen. Eine frühere Handschrift, sagen wir x, hatte die richtige Ordnung der Strophen, je fünf auf einer Seite, in folgenden Lagen:



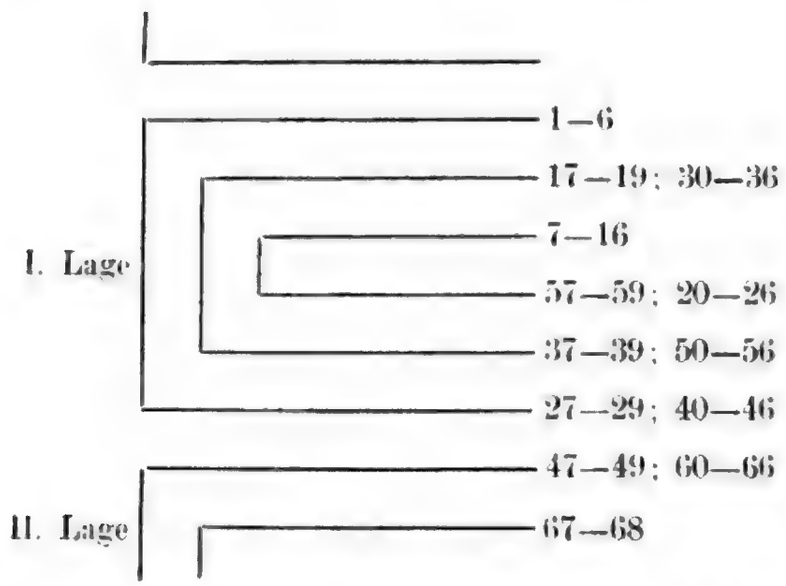
Ein Abschreiber y versetzte in der zweiten Lage das dritte Blatt als zweites und das zweite als innerstes, jedoch verkehrt. Dadurch entstand die Ordnung:



Von diesem y stammen dtbf alle ab. Bei f war aber die Ordnung der Blätter nach ihrer Lage folgende:



Jemand merkte nun vielleicht, dass die Ordnung der Strophen falsch sei und wollte durch Umstellung der Blätter helfen oder es verschoben sich diese zufällig und daraus entstand die jetzige Anordnung von f:



Den ersten Druck des Parlamentes der Vögel lieferte Caxton im Jahre 1477—1478. Ein Exemplar ist in der Universitäts-Bibliothek zu Cambridge aufbewahrt. Da Caxton eine von den bisher bekannten MSS verschiedene Vorlage hatte, so kommt seinem Drucke deshalb und wegen des hohen Alters bedingt der Wert eines MS zu und ich ziehe ihn zur Vergleichung mit den MSS bei. Er wird als C bezeichnet. Es fehlt ihm das Roundel, dafür hat er die französischen Worte: Que bien ayme, tarde oublie. Zum Schlusse steht: Explicit the temple of bras.

Den nächsten Druck hat Richard Pynson 1520 oder 1522 geliefert und eine zweite Ausgabe 1526 zugleich mit dem Hous of fame besorgt, doch habe ich sie nicht zu Gesichte bekommen. 1530 erschien von Wynkyn de Worde eine Separatausgabe unter dem Titel: The Assemble of Foules, compyled by the preclared and famous clerke, Geffray Chaucer, veray pleasaunt and compendyous to rede or here. Zwei Jahre darauf, 1532, erschien die Arbeit

Digitized by Google

William Thynne's, herausgegeben von Thomas Godfray. Auch dieser dürfte allem Anscheine nach, wenn auch schon stellenweise, was selbst bei Caxton nicht ausgeschlossen ist, Compilation stattgefunden haben mag, eine verlorene Handschrift zugrunde liegen (vergl. Animadv., S. 5), und ich habe demgemäss eine Collation vorgenommen und Thynnes Lesarten mir vermerkt. Bei einer kritischen Textherstellung ist eventuell auf sie Rücksicht zu nehmen. Spätere Ausgaben kommen hier nicht mehr in Betracht.

Bei einer vergleichenden Betrachtung der verschiedenen MSS (einschliesslich C) ersehen wir zunächst, dass sich eine grössere Gruppe ausscheidet. Es sind das jene Handschriften, die ich auf Anregung von Prof. Zupitza mit den kleinen Buchstaben bezeichnet habe: b d f l t = x. Es gibt eine grosse Anzahl von Lesarten, die x eigenthümlich und gemeinsam sind. Eine Anzahl dieser Lesarten sind derart, dass man bei Betrachtung der einzelnen Zeilen für sich zweifelhaft bleiben könnte, ob sie richtig oder falsch sind:

x. v.	13	dar J	gegen J dar
	32	it had VII	„ seuen it had
	37	mette	„ metyth
	44	yshewed	„ shewed
	50	the	„ fehlt
	75	neuer	„ not
	84	ech louer	„ us (the)
	135	stroke	„ strokes
	137	tree shal neuer	„ neuer tree shal
	150	that	„ ne
	188	And	„ That
	192	That	„ Som
	224	with	„ by
	241	hir beside	„ by hir side
	436	although (As f)	„ al be
	573	nor (auch B)	„ ne

An einigen Stellen ist die Lesart x nicht verwerflich, aber die der anderen MSS ist gewiss ansprechender:

x	30	J shal you	gegen as I shal
	35	tell	„ seyn
	37	into	„ in
	222	shal	„ wol
	666	wrought	„ brought

In 35 wiederholt x ein Wort, das schon einmal in der Strophe verwendet war. In 222 ist *wol* ausdrucksvoller als *shal*. 666 „zu Ende wirken" ist auffallend.

In den meisten Fällen aber erweist sich die Lesart x entschieden falsch:

x 5. so — fehlt

Der Schreiber brachte *so*, dass der Sinn des Satzes allerdings verlangt, voreilig schon nach astonyeth, wodurch es dann wiederholt erscheint und das Metrum in 5 stört.

x 3 dredeful gegen wonderful.

Nur das letztere gibt passenden Sinn, denn man erstaunt nicht über schreckliche, sondern wunderbare Dinge. Ich erkläre mir dredeful an dieser

Digitized by Google

Stelle so, dass der Schreiber von x es, da es ihn noch von der dritten Zeile her wegen der ihm nicht verständlichen Verbindung dredeful joye beschäftigte, rein irrthümlich statt wonderful schrieb. Ein späterer Schreiber entfernte dann das zweifache dredeful, indem er in 3 blissful schrieb, womit sich b l d begnügten. f aber merkte das Unpassende des blissful und nahm aus slit ein neues Adjectivum zu joye herüber.

x 26 of my firste gegen (as) of this.

Der Dichter hat noch von keiner andern matere gesprochen, daher kann auch ein Zurückgehen auf eine first matere nicht richtig sein.

x 43 tolde gegen telleth.

Nur telleth kann richtig sein und ist so wie telleth he 39 zu verstehen, indem der Dichter weiter referiert, was Scipio in Ciceros Buch erzählt. x liess sich durch das Präteritum in 42 verleiten und hat tolde he auf Africanus bezogen, was aber mit der Construction in 44 nicht stimmt.

x 64 see the erthe that is gegen syn (sythe H, syn the C) erthe was.

Der Irrthum von x ist offenbar. Es fand wahrscheinlich seththe = syn und fasste das als zwei Worte, Imperativ und Artikel, worauf natürlich *was* in *is* geändert werden musste.

x 178 box pipetree (boxe pipe d) gegen boxtree piper.

Das letztere ist offenbar dasjenige, was der Personification bylder oke, peler elm, sheter ewe entspricht.

x 221 to goo gegen to do.

In dem Verse, wie er in x steht, ist nur mit Mühe ein Sinn herauszulesen. Es hat sich der Schreiber etwa gedacht: „Und auch die Kunst, die es versteht und vermag, irgendeinem Wesen im Thorheitenmachen vorauszugehen d. h. es darin zu übertreffen." Wie x zu go before kam und was der wirkliche Wortlaut des Verses ist, weiter unten.

x 237 saugh I gegen in 238
238 of dowves white „ in 237.

Der Schreiber brachte (wie in 5 *so*) saw I voreilig schon nach on the temple; die Folge war die Wiederholung des white, die, wie immer gefasst, unsinnig ist.

In folgenden Fällen endlich verbietet sich die Lesart von x wegen des gestörten Rhythmus:

x	28	thought me	gegen me thoughte
	50	the	„ fehlt
	55	whan	„ after
	110	altotorne	„ totorne
	152	I ne wiste	„ nyst
	163	thou maist	„ mayst thou
	215	harde	„ hir
	240	a	„ with a
	250	aspyed	„ wel aspyed
	338	sperhauke	„ hardy sp.
	501	tho	„ fehlt
	544	may nought	„ may not go

x = b d f l t bildet nach diesen gemeinsamen Fehlern eine eigene Gruppe.

Eine Reihe nicht vieler, aber zum Theile sehr markanter Stellen zwingt uns, mit x noch zwei andere MSS näher zu vergleichen: Ff und Gg. Nennen wir, ohne vorerst der Verwandt-

schaft derselben zu präjudicieren, x + Ff + Gg = X, den Rest der MSS sammt C = Y, so finden wir die Lesarten:

62	welle ys (doch d mit Y)	gegen welles ben
64	bad	„ seyd
65	was sumdel	„ of turment and
73	Enowe thyselfe first	„ thynself, zuletzt
74	thou	„ that thow
80	aboute there Ff Gg. aboute therthe f b d l t	„ aboute the world
91	thyng	„ that thing (the thing T)
148	For fehlt (doch d mit Y)	„ For
206	wex Gg, waxed Ff, growen f b d l t	„ was
221	before	„ be force
238	hundred	„ thowsand
594	duk (auch C u. F_2)	„ goose

Es ist nun die Frage, ob X oder Y den Vorzug verdient. Bei einigen Lesarten lässt sich an sich nichts entscheiden. So z. B. v. 238: hundred wie thowsand passen in den Vers und im Original des Bocaccio erhalten wir keine Richtschnur. Dort heisst es:

Poi sopra il tempio vide volitare
Passere molte e colombe rucchiare.

Ebenso ist es mit v. 73 und v. 148, wo beide Lesarten rhythmisch zulässig erscheinen. Nicht viel sicherer steht es mit v. 74, da beide Constructionen dem Sprachgebrauch Chaucers entsprechen.

Anders verhält es sich in 91. Da scheint X die richtige Lesart zu haben. Es entspricht vollkommen der Diction Chaucers, wie X schreibt, vergl. C. T. III 1* 12, Tr. I 174, 217, 511, 748, 784, II 821, 1234, und Einenkel, Streifzüge, Münster 1887, S. 8 und 10. Dass es einem Schreiber einfiel, durch Versetzung eines that die Hindeutung auf den folgenden Relativsatz klarer zu machen, ist begreiflich und wird bestätigt durch P, welches auch in v. 90 ein solches that vorsetzte. Zu weiteren Überlegungen zwingen die andern Stellen. Zunächst v. 62. Y und d lesen:

And after that the melodye herde he,
That cometh of thilke speres thries thre,
That *welles ben* of musik and melodye
In this worlde here and cause of armonye.

X, mit Ausnahme von d, liest:

That *well is* of musik and melodye.

Vor allem ist zu bemerken, dass der Vers in X rhythmisch leichter fliesst als in Y. Weiter lässt sich verstehen, wie aus dem Verse in X der in Y entstehen konnte. Wiederholt sieht man in den MSS. auch dieses Gedichtes den Plural oder Genitiv Sing. eines Substantivs so geschrieben, dass -is getrennt steht, z. B. Ff 58 heven ys, 128 hert ys. Vergl. auch worme is meisse Sarmun 27, Mätzner 116 Spp. god is wil Sarm. 187, man is soule Sarm. 200, man is thurst Land of Cok 12. Daher gehört auch Gg 448: Seyde, daughter drede *the* nought J *yow* assure. Es muss offenbar heissen dredeth. J hat yow in the geändert. So ist es begreiflich.

Digitized by Google

dass well is als Plural wellis gefasst wurde und nun das Verbum fehlte. d ist Beweis dafür. Es hatte die Vorlage X vor sich, also well is und ergänzte *ben*. Dass diese Ergänzung wirklich von ihm selbst ausgieng, zeigt der Umstand, dass er ben, abweichend von Y, welche es schon ergänzt fanden, gleich nach wellis bringt, während die andern welles of musik ben schreiben. Zum Überfluss zeigt die spätere Ergänzung auch B, welches ar setzt, und zwar wie d auch gleich nach wellis. Endlich wird well is, die Beziehung also des well und cause auf melodye in v. 60 als richtig durch den Text in Macrobius erwiesen. Nach ihm (Ausg. 1548, II. c. 3, S. 121 f.) ist die Musik auf Erden die Erinnerung, welche die Seele hat, an die Musik, die sie im Himmel hörte: Nam ideo in hac vita omnis anima musicis sonis capitur, quia in corpus defert *memoriam musicae*, cuius in coelo fuit conscia. Und: Jure igitur musica capitur omne quod vivit, quia coelestis anima, qua animatur universitas, *originem* sumpsit ex *musica*. Also hier ist X entschieden im Recht.

Schwieriger scheint v. 80. Y hat: Shul whyrle about the world alwey in peyne. Gg liest Schul whirle aboute there alwey in peyne. Ff Schuld worth aboute allwey ther in peyne. x hat: Shul alwey whirle aboute therthe in peyne (whirle fehlt t).

Man erkennt, es muss in jener Handschrift, auf die alle unsere MSS zurückgehen, bei diesem Vers etwas nicht in Ordnung gewesen sein. Er war undeutlich geschrieben, vielleicht waren Wortversetzungen angedeutet oder dergleichen. Ff konnte whirle nicht lesen und machte worthe daraus, t liess das unverständliche Wort aus. Gg. Ff bringen in Abbreviaturen there. Sachlich ist world in Y das Richtige, und es ist kaum gewiss, ob erthe das bessere Wort ist, aber es scheint mir so. Das lat. Original lautet: Namque eorum animi, qui se corporis voluptatibus dedidere, earumque se quasi ministros praebuere . . . . corporibus elapsi, *circum terram* ipsam volutantur nec hunc in locum nisi multis exagitati *saeculis* revertuntur. Der Dichter übersetzt terra im Gedichte stets mit erthe, saeculum aber, wie in 81, mit world. Also hier ist zwar Gg. Ff corrupt, aber weist auf gemeinsame, richtige Quelle mit x hin.

Dagegen sind die anderen Gg. Ff und x gemeinsamen Lesarten, und das ist entscheidend, falsch. Am einfachsten erledigt sich v. 64 bad in x, gegenüber seyd in Y. Sehr klar lässt es sich erweisen für 221. Über die Lesart v. 221 in x sind schon einige Worte gesagt worden, es hat

> And of the crafte that can and hath the myght
> To goo before a wyght to do folye

und ich habe versucht, zu erklären, was sich die Schreiber etwa gedacht haben mögen. Gg liest:

> To don before a wight to don folye

und Ff hat:

> To done a wyght byfore to do folye.

Digitized by Google

Gg und Ff sind mir unverständlich. Es ist aber leicht zu finden, wie der Fehler entstand. Der Schreiber der Vorlage von Gg, Ff schrieb irrthümlich before statt be force, wie es Y hat. Dass das richtig ist, zeigt der Wortlaut in Boccaccio:

> E vide l'Arti ch'hanno potestate
> Di fare altrui a forza far follia.
>
> (Theseide VII, str. 221.*)

Schwierige Stellen sind die übrigbleibenden. Zunächst Vers 206. Gg hat wex, Ff waxed, x growen, Y was. Die Verwandtschaft dem Sinne nach in X ist augenscheinlich. Gg gibt uns einen Fingerzeig, wo das Richtige steckt: wex steht auf einer Rasur und man kann noch lesen: was. Das ist auch das ursprüngliche. Dass in unserer Zeile das Verbum „wachsen" gedanklich leicht herbeigezogen werden konnte, ist ersichtlich, es scheint besser zu passen: „Gras und Gewürze „wachsen" als sind." Was konnte auch leicht für wax gelesen werden, kommt doch vor: And wax som dele astoned in hire thoght Tr. und Cr. II, 603. So hatte vielleicht schon die Vorlage des Gg wax; Gg las erst (nach Analogie mit v. 205) was, merkte dann das x, brauchte aber ein Präteritum und schrieb wex, Ff machte aus wax kurz entschlossen waxed, x noch kühner gleich growen. Aber waxe steht erst v. 207 am Platz. Gg, Ff und x gehen zusammen auf eine falsche Lesart zurück.

Eine der interessantesten Stellen ist v. 594. Mit Wehmuth und Vergnügen denke ich des langen Abendes, den ich mit dem seligen Bradshaw über sie debattierte. Er entschloss sich immer nur schwer, von seinem geliebten Gg einen Buchstaben zu opfern, aber da strich er schliesslich in seinem Exemplar doke energisch an und schrieb daneben goos. Das wird denn auch stehen bleiben müssen. X, daneben C und F_2 schreiben mit geringen Abweichungen:

> Ye quek, yet seyd the *dok* ful wel and fayre,
> There been mo sterres, god wot, than a payre.

Y dagegen (d. h. JPSTB) bringen:

> Ye quek, yet seyd the *goos* ful wel and fayre
> There been mo sterres, god wot, than a payre.

Was ist richtig? Der Gedankengang entscheidet. Er ist folgender: Nachdem die Werbung der Adler so lange gedauert,

*) J. Koch, Anglia. IV, Anz S. 97, betrachtet die Lesung v. 221 before für richtig. Und doch kennt er das Verhältnis des Parlamentes zur Theseide, und doch hatte er (Ausgewählte kleinere Dichtungen Chaucers) S. 18 richtig übersetzt! Er nimmt eben an, Gg, Ff und B (mein x) gehören verschiedenen Gruppen an und daher müsse diese ihre übereinstimmende Lesart richtig sein. Umgekehrt, weil sie diese offenbar falsche Lesart gemein haben, so gehören sie zusammen. Jene Zusammenstellung in Anglia IV ist überhaupt ziemlich flüchtig und bringt eine Reihe Unrichtigkeiten.

dass die Vögel ungeduldig geworden waren, sollen die verschiedenen Arten der Vögel ihre Sprecher wählen und diese ihre Meinung als Vertreter ihrer Mandanten sagen. Zuerst spricht der Falke für das edle Volk der Vögel: „Der Würdigste, an Geburt Edelste passt am besten für sie, sie wird selbst ihn nennen, denn der ist leicht zu finden." Schnatternd bringt die Gans, der das lange Zögern zuwider ist, ihre Weisheit vor, die alles entscheiden soll. „Wenn sich das Weibchen hier nicht erklären will, so macht es kurz, nehmt euch ein anderes," sagt sie den Adlern. Aus den Reihen der edlen Vögel schallt höhnendes Gelächter über diese Gänseweisheit und der Sperber ruft laut, die Thörin hätte besser schweigen sollen. Auch die bescheidene Turteltaube, um ihre Meinung für die Saatvögel befragt, ist entrüstet über die niedere Gesinnung der Gans: „Verhüte Gott, dass ein Liebender seine Liebe wechsle, wenn er nicht Erhörung findet." *I preyse not the gooses red.* Aber die Ente tritt für ihre Verwandte ein: „Sehr guter Spass das," ruft sie höhnend, „dass man ohne Zweck lieben soll! Soll man wirklich fröhlich lieben und sich mühen um jemanden, der keine Gegenliebe schenkt? Ja quack!" schliesst sie mit Grimasse, „die Gans hat recht, gut und schön hat sie gesagt, es gibt mehr Sterne als ein Paar." Ergrimmt schleudert ihr der Falke ein Pfui, Kerl! entgegen: „Das ist ein Wort vom Düngerhaufen, du bist so gemein, dass du gar nicht weisst, was Liebe ist". So war denn wieder Streit und der Gauch drängt sich herbei und bringt seinen Rath: „Nun denn, wenn ihr euch nicht vertragen könnt, so bleibe jeder unbeweibt". Nach dieser leichtfertigen Bemerkung, welche die Debatte ihres Ernstes zu berauben und sie ad absurdum zu führen sucht, ist es Zeit, dass Königin Natur einschreitet, was denn auch geschieht. Es ist klar, dass sich zwei Meinungen bekämpfen: jene der edlen Vögel, welche die Liebe für etwas des höchsten Ringens Wertes ansehen, und die des niederen Geflügels, welches „Erhörung" verlangt. Die erste hat der Falke ausgesprochen, die letztere die Gans; für die erstere treten der Sperber und die Turteltaube ein, für die letztere die Ente und offenbar auch der Gauch. Zu beachten ist noch, wie die Lebendigkeit der Darstellung vom Dichter so wenig wie möglich unterbrochen wird; nur zu Anfang jeder Strophe, die einem Vogel zukommt, wird jedem kurz das Wort verliehen: the turtel seyde etc. Nun sollte in str. 85 der Dichter, um den Vers zu füllen, zum zweitenmale sagen: seyd the doke, und zwar mit Hinzufügung von wel and fayre. Soll der Dichter die Ente loben? Soll das etwa ironisch gelobt sein? Das wäre stümperhaft. Weiter. Ich kann mir denken, dass ein Schreiber dünkelhaft aus goos doke änderte, weil doch die Ente eben sprach, aber ich kann mir nicht denken, dass einer so treffend zu goos geändert hätte. Endlich steht in Gg doke auf einer Rasur! Was früher da war, ist nicht ersichtlich, aber vermuthlich goos, und so sehen wir in Gg gleichsam den Fehler entstehen. Dass C auch doke hat (also von der anderen Gruppe), ist keine Instanz. Denn C ist doch

Digitized by Google

schon ein Druck und zeigt, wie wir sehen werden, Spuren von „Emendationen", trifft auch sonst einigemal mit Gg zusammen. Eine Schwierigkeit ist höchstens F_2. Vielleicht wirft aber ein Licht auf die Entstehung des doke das MS J. Das hat good' (?) Man muss das freilich in der Handschrift sehen, wie das aussieht. Der letzte Buchstabe sieht aus wie d, aber er ist verzweifelt dem beginnenden g ähnlich; wenn dieses etwas hinaufgerückt wäre, so könnte es auch wie der letzte Buchstabe, den J dann selber mit s erklären muss, als d oder s gelesen werden. Aus so einem unleserlichen Wort lag jedem Schreiber ein doke am nächsten. In v. 594 hat also Gg einen Fehler mit x gemein.

Es bleibt noch v. 65 übrig. In Y heisst der Vers: And ful of turment and of harde grace: in Ff: And wasse sumdell of harde grace; in x: And was sumdele ful of harde grace: in Gg: And was sumdel disseyuable and ful of harde grace. In Y hat der Vers keinen Anstand, er ist formgerecht und gibt guten Sinn. Die Worte turment und harde grace gebraucht Chaucer öfter, wenn auch nicht wie hier verbunden, zur Bezeichnung des Kummers und Jammers. Die Gruppe X, zu der sich Ff, Gg mit dem sumdel stellen, hat dagegen eine Lesart, die formell nicht entspricht. Ff hat einen zu kurzen, Gg einen überlangen Vers, die anderen MSS müssen sumdélè lesen, was ich trotz langen Suchens im ganzen Chaucer nirgends bestätigt sehe. Es gilt immer nur sómdel (z. B. Prol. 446, Non. P. V, 1. GW. Dido. 258), im RR auch somdéel (169, 1890, 2536, 3390).

Das lateinische Original gibt keinen Fingerzeig, denn die schöne Auseinandersetzung Ciceros, dass jeder irdische Ruhm infolge der begrenzten Räume und der kurzen Zeitdauer von geringem Wert ist, erscheint in der Zeile 65 in jedem Falle gar nicht wiedergegeben, wenn man es nicht in dem Worte disseyuable (nach aussen schön, nach innen wertlos, trügerisch) lesen will. Aber dieses ist eben bloss in Gg und findet im Vers keinen Platz. Auch ist die ausdrückliche Wiederholung des was, welches in v. 64 passte, weil Scipio die Kleinheit der Erde sah, in der nächsten Zeile ungeschickt, wie denn schon v. 64 bdflt was zu is änderten. Ausschlaggebend wird sein, wenn man sich fragt, ob die Fassung X aus Y oder umgekehrt entstanden sein kann. Zunächst ist es sicher, dass die Confusion in X ihren Anfang von Gg aus nahm. Man kann nicht annehmen, dass Gg zu x, Ff das Wort disseyuable hinzufügte. Im Gegentheil ist leicht begreiflich, dass x, Ff den überlangen Vers zu corrigieren trachteten. Kann aber Y auch eine Besserung des Gg sein? Nein. So gut wussten die Abschreiber nicht zu bessern, auch ist aus sumdel disseyuable nicht turment herauszulesen. Wohl aber umgekehrt. Ich denke, der Vers stand, wie ihn Y gibt: And ful of turment and of harde grace. Darüber fand der Schreiber des MS, welches der Gruppe X zugrunde lag, eine Bemerkung über dem Texte oder eine Randglosse: ful of turment wurde erklärt: sumdeel disseyuable. Es ist möglicherweise eine Reminiscenz aus Chaucers Ballade an König Richard:

Digitized by Google

Somtyme the world so stedfast was and stable
That mannes word was obligacioun
And now it is so fals and disceyuable — — — —

Ja, wen es anmuthet, kann sich denken, Chaucer selbst hätte, als er, seines Amtes entsetzt, in Noth lebte, in derselben Zeit, als er die Ballade dichtete, diese Stelle in seinem Gedichte wieder aufgeschlagen und bitter ironisch dazugeschrieben: somdeel disceyuable. So liesse sich die Fassung X erklären, es nahm die Glosse statt des Textes und F x mühten sich dann daran ab.

Diese Fehler zeigen, wohin Gg und Ff gehören. Namentlich v. 221 lässt sich nicht erklären, wenn man diese zwei Handschriften zu Y zieht. In diesem Falle wäre der Fehler before schon in der Vorlage aller unserer MSS gewesen und von einigen Copisten gebessert worden. Wie lässt sich das denken! Ich fürchte, dass selbst unsere Textkritiker ohne die MSS J, P, S, T u. s. w. und ohne Boccaccio nicht auf be force verfallen wären. Vergl. Koch a. a. O. Sollten aber die Vorlagen von x und die von Ff, Gg zufällig denselben Fehler gemacht haben? In der That steht die Sache so, dass Ff, Gg mit Y keinen einzigen Fehler gegen eine richtige Lesart in x gemeinsam haben, die sich nicht auf Manipulationen mit Flickworten, wie z. B. for to statt to, unto statt to, that statt the u. dgl. reduciert. Wir haben also als Grundschema der MSS anzusetzen: X = Ff + Gg + x (= b + f + d + l + t), Y = H + J + L + P + S + T + B.

Ich wende mich nun zur Untersuchung der einzelnen Handschriften und beginne mit Gruppe X.

Dass hier Ff und Gg eng zusammengehören, zeigen ausser den bereits besprochenen Stellen und ausser dem Umstand, dass sie, wo Varianten vorkommen, an über 300 Stellen zusammengehen, ihnen allein gemeinsame Lesarten, die sich als falsch erweisen:

22 sey
24 in good fey
47 louede
53 and that oure
88 *self* (ae. scylfe Kasten, vergl. C. T. A. 3211)
169 he took in his
192 So
269 vp to (eine hübsche Änderung)
284 was Ff, were Gg
299 someris
305 cast
313 eyr
320 his
344 2. the fehlt
366 hath
381 with
389 With fehlt
396 wel se, The fehlt.

Trotzdem ist das jüngere Ff nicht direct aus Gg geflossen; Beweis dessen Stellen, wo Gg allein, oder Ff allein mit x stimmt, während das andere mit Y geht:

Digitized by Google

Gg 49 that last*)
209 any fehlt
Ff 48 vn to
72 that fehlt
133 hye
165 for fehlt
183 blossummede

weiter Stellen, wo Gg mit der Majorität der Y geht:

26 as of this
29 of mencioun
34 it trete
95 that J
150 ne

Sodann gibt es Stellen, wo Ff und Gg von den anderen, aber auch von einander abweichen:

50 Gg that now been, Ff that weren here
391 breke suffre

Endlich haben beide singuläre Formen, wo das andere von ihnen die gemeine Lesart zeigt. Besonders zahlreich sind solche in Ff. Sie bei diesem aufzuzählen, wäre unnöthig, es sind ihrer weit über 300, woraus folgt, dass Ff nicht sehr sorgfältig geschrieben ist.

Auch Gg fehlt es nicht an solchen vereinzelten Lesungen. Es sind im ganzen etwas über 100. Zunächst sind es Schreibfehler:

53 wordis, 85 folwyn, 110 byforn, 134 spat, 141 Iwetyn,' 160 stat, 161 hat, 299 lygh, 305 Iwrough, 316 righ, 335 A, 434 untrere, 437 thour, 454 a, 516 fynde, 576 righ, 596 sey, 604 blythe, 56 Galylye, 175 sothe 204 erthe, 261 febus, 276 Sereis, 286 Calyote, 583 tersel, 663 what.

Sodann sind es Auslassungen:

57 lytel, 138 the, 326 of, which, 471 as, 520 behynde, 564 forth (wegen des Rhythmus), 627 ryght (ebenso), 678 here (ebenso).

Zusätze:

167 there, 186 and, 259 and, 307 al, 382 for, 393 ful, 428 that, 436 it, 457 or, 543 ne (aus Vorliebe zur doppelten Negation), 558 so, 581 it, 585 that, 616 that, 632 certis, 641 lyuis (wegen des Rhythmus), 661 ne (wie 543), 676 to, 689 the.

und Versetzungen:

207 there, 259 frosshe, 537 non.

Endlich fällt eine grössere Zahl von wirklichen Varianten auf. Einige sind minder wesentlich, sie bestehen in Pluralen statt des Singulars, in geänderten Präpositionen, Conjunctionen u. dgl.

33 theron für früheres therin, 123 gatis, 132 ouercaste, 185 ther, 195 and, 273 nas, 304 mesuris, 381 noumberis, 506 And, 551 sittyngest, 561 As, 571 now, 594 kek, 611 thanne a, 619 not, 638 tho, 644 that, 645 that, 669 but.

*) Solche Kreuzungen der Gruppen gehören zu den vexantesten Versen des Gedichtes. Zuweilen freilich erklärt sich die Sache durch den Versuch des Schreibers, die Silbenzahl durch ein gebräuchliches Flickwort herzustellen oder ähnlich. Bei v. 49 wäre man versucht, zu denken, dass die oft wiederkehrende Phrase that last withouten ende, oder withouten any ende im Original nicht ausgeschrieben war und die Abschreiber die Wahl hatten, eines oder das andere zu sagen.

Digitized by Google

Eine grössere Anzahl von Lesarten sind bedeutender, sie gehen geradezu auf Änderung des Sinnes:

22 ofte, 27 so, 65 disseyuable, 137 that, yit, 143 whi, 158 nys, 279 hem, 356 clothis, 358 most, 363 wys, 391 breke, 394 euery, 436 he, 438 areete, 455 fullonge, 462 tak the, 490 drow, 493 slyvered, 507 no, 530 hem, 560 hym, 562 his, 563 he, 567 take, 572 shewe, 573 mygh (t), 600 but, 613 reufulles (vergl. Engl. Stud. XI. 1. S. 5), 622 and who, 625 seyth, 647 gon, 662 peignynge, 672 queen, 692 In, 694 nele.

Wenn man die verhältnismässig geringe Zahl und die Art der Schreibfehler und Gedankenlosigkeiten in Gg mit jenen in den anderen MSS vergleicht, so muss man dem Schreiber derselben einen achtbaren Grad von Sorgfalt zugestehen. Zu willkürlichen Änderungen verleitet ihn öfter die Vorliebe für doppelte Negation (158, 273, 543, 661, 694), nur an drei Stellen kann ich ihm nachweisen, dass er einen schlechteren Vers macht (65, 167, 689), meistens bessert er den Rhythmus ohne Zweifel (564, 627, 641, 678). Bemerkenswert sind die eigentlichen Varianten. Obwohl es nicht an Absurditäten fehlt (22, 132, 279, 305, 381, 438, 507), so möchte man von einigen wünschen, sie in den Text aufnehmen zu dürfen (567, 647), und einzelne darf man nicht abweisen (363, 462, 551). Der Schreiber von Gg ist einer jener wenigen, die einem als interessante, energische Persönlichkeit entgegentreten und geradezu wert und lieb werden. Gg ist die beste Handschrift von X, es zeigt sich an etwa 60 Stellen durch Übereinstimmung mit Y dem x überlegen, während es nur an 12 gegen das letztere zurückstehen muss. Es zeigt überall den besseren Charakter des Y, welches besonders in H, J, S das x übertrifft. Es nimmt aber noch an den wenigsten Fehlern des X theil und bleibt jenen von Y fern. Es hält gleichsam eine mittlere Stellung zwischen x und Y, und ich habe daher aus dem Grunde die in England fast populär gewordene Bezeichnung Gg (und Ff) beibehalten, während die MSS von x die kleinen, die von Y die grossen Buchstaben tragen.

Ich gehe nun zur Besprechung von x. Hier sind f und b die nächsten Verwandten. Sie stehen allen anderen MSS der Gruppe mit folgenden Eigenthümlichkeiten entgegen:

106 can not J, 108 made fehlt 208 more joy (auch P), 278 the (auch S), 355 hys für her, 383 hede fehlt 335 grene (in f später zu grey corrigiert), 669 a lorde.

f ist natürlich nicht von b abgeschrieben, da es älter ist, aber auch das Umgekehrte ist nicht der Fall, denn f hat Fehler, wo b richtig liest:

Fehler von f: 150 nor, 201 be fehlt, 231 glas, 381 halfe fehlt, 420 of, 436 as, 476 ful fehlt, 556 goler, 590 louen versetzt (auch F_2, P, S, T, C), 652 Cipride. Fehler von b: 140 only fehlt, 206 eke fehlt, 253 Pirapus, 263 and (auch B), 395 the, 504 glad, 551 to, 556 golde, 585 euermore (auch I J), 637 to you, versetzt.

Die Übereinstimmung zwischen f und b ist überall derartig gross, dass Furnivall die Frage aufwerfen konnte, ob b nicht direct von f abgeschrieben habe. Ich glaube das nicht. Wenn auch unter

Digitized by Google

den Fällen, wo f fehlt und b das Richtige bringt, die meisten derart sind, dass selbst ein flüchtiger Abschreiber (und das war b nicht) die Verbesserung machen konnte, wie z. B. 381. 420, 436, 652, so kann ich schon nicht mehr annehmen, dass b glas in bras gebessert hätte, wenn auch das Gedicht hie und da Temple of Bras genannt worden zu sein scheint (vergl. C). Es wird b als directe Abschrift von b zu nehmen um so zweifelhafter, wenn man andere Gedichte (viele kommen in beiden Codices vor) miteinander vergleicht. So hat gleich in Letter of Cupide v. 12 b das richtige men, während f wymen liest.

Gegen fb stehen dlt als eine besondere Abtheilung zu einander. Das zeigt sich, wo sie gemeinsame Lesarten haben, die in jenen nicht vorkommen.

2 blysful, 3 fleth (fleith; auch T), 28 the fehlt (auch S, T), 96 seluen, 126 now (auch Ff, Gg), 154 shoof me, 154 gate (auch Ff), 214 while, 512 worthiest.

Vergleicht man die Anzahl der unzweifelhaften Fehler in den Vorlagen der beiden Gruppen f, b und d, l, t, so findet man, dass d, l, t mit nur 4 (3. 56, 154, 214), dem f, b mit 12 (5, 106, 108, 169, 198, 208, 278, 295, 335, 355, 383, 669) den Rang abläuft.

Unter den drei Handschriften d, l, t sind wiederum d, l näher verwandt. Sie stimmen in folgenden von b, f, t abweichenden, auffallenden Varianten überein, die Fehler sind:

91 eke fehlt, 98 the, 104 dremyth, 114 thou, 127 come, 142 stonde, 152 thus, 152 beside, 209 be nyght, 468 that fehlt, 472 they, hath fehlt, 577 hir fehlt, 596 gentil fehlt.

Doch stammt weder d direct von l, noch umgekehrt. Das erstere kann nicht sein, weil d weit älter erscheint und l eine grosse Anzahl eigene Lesarten hat, wo d mit fbt stimmt:

1 lere, 8 for fehlt, 10 me oft in bokis, 17 of, 25 sentence, 27 yaue, 29 whereof, 56 Galeye, 57 a, 79 that fehlt, 82 al fehlt, 101 is, 105 wenyth, 105 trewe louer, 139 this fisshe, 139 is nach drye, 172 but, 175 auy, 183 of fehlt, 225 tyre (auch Ff), 256 2. with fehlt (auch P), 264 light (auch T), 286 felde, 287 of, 294 there, 294 plight, 312 voice, 329 it was (auch P), 335 I mene fehlt, the fehlt, 335 And fehlt, gret, 341 the, 348 that fehlt, 351 sparehauke, 352 forth fehlt, 362 ful (auch C), 366 that is, or (auch B), 428 it, 449 And, 491 be, 504 lothe, 519 Nature fehlt, 524 foule, 525 foules fehlt, 527, 2. the fehlt (auch G), 537 may fehlt, 539 were, 585 euermore (auch b, J), 691 awey.

Umgekehrt ist l nicht von d abgeschrieben, denn dieses zeigt ganz eigenthümliche oder von l abweichende Lesarten, die ohne Zweifel l bewahrt hätte:

8 for by all that, 9 she, 54 mornyth, 89 of besy, 94 To (auch H, S), 119 write it, 144 to fehlt, 175 seyn, 178 boxe pipe, 202 full, 220 came, 228 Messanger, 244 eke, 245 of fehlt, aboute, 350 orloger, 375 the most goodliest (auch Ff), 377 lisse, 389 you fehlt, 460 any, 523 the, 530 and fehlt (auch G), 553 that, 573 thy, 582 shulde fehlt, 659 the (auch T). Mit den übrigen gegen bflt: 7 flete, 62 been.

Was t betrifft, so ist so viel sicher, dass es, obwohl älter als dl doch nicht ihre Vorlage ist. Beweise sind folgende ganz singuläre Fehler:

7 that wote, 80 whirle fehlt, 93 of fehlt, 101 demeth, 125 reuerence, 274 yaf fehlt, 335 greyne (vergl. bf), 404 of, 437 be fehlt, 448 not, 454 ye, 494 wolde, 511 good (b d f l) fehlt, 562 talkyng, 594 quod fehlt, 672 touchyng, 692 so fehlt.

Leicht ersichtlich ist auch, dass t noch weniger von b f abgewichen ist als d l. Die nähere Beziehung zu d und l lässt sich nicht leicht bestimmen. Es hat zunächst eine falsche Lesart mit d gemein: 3 awey statt alwey. Das kann aber allerdings Zufall sein, denn es lag nahe zu lesen: The blysful ioy, awey that fleth so yerne, so dass man sich vielleicht wundern könnte, dass nicht mehr Schreiber auf diese Lesung geriethen. Bedeutender sind aber die Übereinstimmungen mit l:

78 soth fehlt, 149 is sett statt isett, 289 Priamus.

Auch hier kann zufällige Übereinstimmung sein, for to seyne war ebenso geläufig als soth to seyne. isett konnte leicht in is sett zerlegt werden und Priamus schrieb an dieser Stelle auch Ff, obwohl da an eine directe Verbindung nicht zu denken ist.

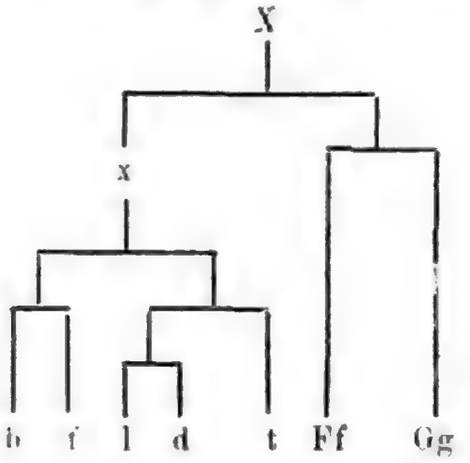
d zeichnet sich in der Gruppe x dadurch aus, dass es an mehreren Stellen Lesarten von X oder Y zeigt. Man vergleiche:

7 flete or synke, 27 to (Gg. L. kann freilich Zufall sein, t konnte von mehreren für s gelesen werden), 53 how, 54 mornyth = more nys? 62 ben of musyke, 94 To (H, S), 148 for, 238 white fehlt, 244 eke, 255 hent (S, T), 354 newe (Gg, Ff), 467 Nature.

Endlich ist noch der Umstand zu beachten, dass d das Roundel bewahrt, welches nur noch in Gg und J vorkommt.

Nach dem Werte haben wir anzusetzen: d l t ist besser als f b, innerhalb jener t besser als d, l, wo wieder d das l weit übertrifft. d kann zudem durch Reminiscenzen an Y für die Textkritik von Bedeutung sein. Bei f b ist f vorzuziehen, wenn auch der Mehrwert unerheblich ist.

Man kann für X etwa folgenden Stammbaum aufstellen:



Gruppe Y.

Hier lassen sich ebenfalls einige Sondergruppen unterscheiden. Auffallend treten S, T als nahe verwandt hervor, wie folgende ihnen gemeinsame falsche Lesungen beweisen:

8 not fehlt, 35 science, 56 Galorye S. Galry T, 41 his auncestre how, 49 there euer, 60 melody than herde, 67 he tolde hym, 74 euer, 106

I cannot, 112 shall I, 151 wol lete, the, 174 kynde of fehlt. 185 euer, 201 myght it, 222 he (auch H), 224 that fehlt, stonde (auch B), 239 sekyrly, 249 made fehlt (at T), 253 there saw, 255 hent (auch d), 278 two fehlt, 316 plente, 326 wormes, 363 voices, 408 the fehlt, 411 alwey fehlt, 412 so fehlt, 412 such, 417 with hert (and S) wyll and thought, 419 euer vor serve, 425 in fehlt, 434 or unkynde, 452 louelongyng, 458 me nach hangen, 459 my, 462 ye, 495 youre fehlt, 520 blynde, 520 this, 533 on, 556 wylle, 574 it is, 612 in, 637 it to yow (it auch d), 654 weyes fehlt, 660 bothe, 666 was vor all, 675 roundelet (Rondlet T). Zum Schlusse haben beide eine Strophe, die nicht von Chaucer ist.

Aber beide stammen nur aus einer dritten gemeinsamen Quelle. T kann aus S nicht abgeschrieben sein, da hier str. 98 fehlt. Ausserdem haben theils S, theils T Fehler, wo das andere richtig schreibt:

S falsch in: 7 swynk or flete, 94 To, 176 bolder, 249 made fehlt, 264 it nach myght, 285 2. of fehlt, str. 43 fehlt bis auf die erste Zeile, 321 And, 396 which fehlt, 416 to my fere, 433 a day, 440 hire fehlt, 478 may fehlt, 483 turne, 491 Tille, 498 499 coke, 516 not, 536 here, 542 not fehlt, 555 A short, 580 that hir, 616 So, 622 blight, 651 to dye, 652 Cypride, 652 no, 655 tho, 670 his winges, letzte Strophe fehlt. T falsch in: 3 fleeth (S fyltt), 8 by that, that, 9 ne wote nat, quyte, 20 a fehlt, thynges, 45 by fortune, 46 man fehlt, 49 ys vor ioy, 51 abydyng, 80 alwey fehlt, 87 syght, 93 for werynesse, 103 man, 108 dreme, 111 cowthe, 117 northe west, 123 lettyrs were, 125 with, 126 wyll, 137 ne vor frute, 152 I feryd, 161 hath fehlt, 162 thy wyt, 209 was, 216 towchyd, 216 that, 226 thought (auch J), 249 at, 264 lyght, 277 Cupide (C, J, H, F, B, d), 307 But they were there preste, 353 flyes, 373 femall (418, 445, 638, 646), 382 hys, 395 both, 399 thys, 403 that fehlt, 434 gylty, 440 so euer, fer fehlt, 454 loue, 484 day fehlt, 490 wonder fehlt, 499 on hye, 508 hit ys, 514 wyght hys, 519 Dame, 524 Oon, 536 yche of theym, 553 yef, 558 chere, 574 seyde fehlt, 591 fynde nach wyt, 594 kekyll, 594 yet, Ee, 596 sygh, 596 seyde, 601 suche, 645 seyde, 649 hast me chose, 659 the, seyde.

Wie man sieht, bewahrt S, das ältere MS, einen weit weniger verderbten Text als T.

In dem Rest der Handschriftengruppe Y lassen sich nochmal kleine Familien scheiden. So sind J, L als eng zusammengehörig zu erkennen. Da L nur ein kurzes Fragment ist, so kann füglich die Zahl der in J und L vorkommenden Übereinstimmungen nicht gross sein, aber sie sind bezeichnend. Beide lesen:

4 at, 10 me in bokys for to rede, 22 of these olde, 24 so, 41 son 43 tellithe he, 96 ryght fehlt, 117 see.

Ausserdem stimmen beide in falschen Lesarten mit andern überein: 2, 3, 5, 14, 22, 30, 49, 53, 62, 73, 74, 96, 104, 113, 115, 119, 121, 129, 142. Doch ist nicht eines von dem anderen unmittelbar abhängig. J stammt nicht aus L, denn es hat richtige Lesarten, wo L falsch ist; solche Fehler in L sind:

9 Nor, 16 In, now, 17 is not thore, this fehlt, 19 which, 67 short, 106 cawsis, 116 ye, 122 as, 133 allone, 137 nevir.

Umgekehrt ist L nicht Abschrift von J, da dieses Irrthümer zeigt, die in L nicht vorkommen;

3 renne, 9 hir mede here, 18 happithe, 28 thinkith, 34 of, 36 tellith he, 45 toforn, 46 also, 48 he fehlt, 50 askithe, of, 51 Yff they haue, 53 how

fehlt, 54 ment fehlt, In, 56 Joy, 58 Atte, 60 melodies, 61 the statt thilke, 68 strete, 76 suerly, 87 sight, 98 his, 107 toforn, 109 howe hast thowe the, 113 blessid.

Wie man sieht, ist zwar J wertvoller für uns als L, weil es vollständig ist und dieses nur 142 Verse bringt, auch weil es das Roundel bewahrt; aber L ist viel sorgfältiger geschrieben. Der Schreiber von J ist sehr nachlässig verfahren. Seine Fehler nach v. 142 geben noch eine ansehnliche Liste.

Mit der Vorlage von J, L hängt nahe zusammen P. Es hat mit ihnen die markante Lesung hath dronk 104, und mit L speciell den Lesefehler alone 133, der sich so erklärt, dass die Vorlage, aus der J, L und P stammen, ein schlecht geschriebenes p besass, das leicht für n genommen werden konnte, welcher Fehler sich in L und P fortschleppte, obwohl ihn andere Schreiber nicht machten. Im weiteren Verlaufe des Gedichtes, wo uns L abgeht, zeigt P mit J noch mehrere Eigenthümlichkeiten. Abgesehen von lite 188 (so auch Gg):

190 the fehlt (auch B), 195 the statt and (auch T, B), 260 of (auch Ff), 266 began, 320 make, 324 isett, 333 that fehlt (Ff, B), 336 the (B), 343 2. the fehlt (Ff, B), 376 hir, 456 wele, 460 deuyse (F_2), 468 here fehlt (C, F_2), 485 of (F_2, B), 504 foulis, 514 that fehlt, 516 he can, 521 fawcon (B), 654 wey.

Die Liste von eigenen Fehlern des P ist ziemlich bedeutend; ich zählte 109 Stellen.

Zur Verwandtschaft von J und P gehört weiters auch F_2. Es theilt mit ihnen:

498 and fehlt, 524 flok (t), 533 that, 649 to haue nach choyse, 666 al fehlt.

besonders nahe zu P stellt sich aber F_2 in den, beiden gemeinsamen Lesarten:

460 eny wyght, 487 But who, 521 tunge, 543 takith it, 544 wole, 567 loue fehlt, 604 seyde fehlt.

An eigenen Fehlern, meistens Auslassungen, merkte ich mir in F_2 35 an.

Das Fragment H hat mit S, T bloss zwei Fehler, 222 he und 39 all ausschliesslich gemein, berührt sich aber enger mit J, L:

Mit J, L 3 that alway; mit J: 221 white, 339 fro, 350 the, 361 wyrker.

Ihm allein zur Last fällt ein Zusatz: 94 woudre, an 20 Stellen Auslassungen von Worten und sonstige 41 Fehler, von denen einige, wie 176 worthy, 226 myrth, 230 spere, 268 unbreyden, 331 peryshyth, 347 lay wynk, auffallende Änderungen bilden. Merkwürdig ist die Berührung mit Ff in 348, wenn hier die schwer zu entziffernde Handschrift wirklich aserye hat, wie Furnivall lesen will.

Fragt man nach dem Wert der MSS S (T), J, L, P und H, so ist jedenfalls S besser als H, da es etwa 60 vorzuziehende Lesarten aufweist, während sich das letztere nur an etwa 30 besser zeigt als S. Aber schon der Umstand, dass H an so vielen Stellen

dem S, T als Correctur dienen kann, lässt es bedauern, dass es so bald abbricht. In der Familie J, L, P, ist J und L weitaus dem P überlegen, trotzdem dass J so flüchtig geschrieben ist. Dagegen steht dieses wieder dem S nach, das sich somit als das wertvollste der Gruppe Y darstellt, da B eine ganz aparte Stellung einnimmt und F_2 als spätes Fragment wenig in Betracht kommt.

Die eigenthümlichste Stellung unter allen MSS nimmt B ein. Dass es zu Y gehört, ergibt sich aus den v. 64. 65, 73, 80, 115, 142, 148, 165, 206, 221, 238. Aber eine nähere Verwandtschaft zu einer der Handschriften dieser Gruppe ist schwer zu fixieren. Am nächsten stellt es sich wohl zu ST. Mit ihnen hat es gemein folgende auffallende Lesarten: 224 stonde. 553 ethe. ausserdem geht es, wo allgemeine Schwankungen sind, gerne mit ihnen: 43. 49, 52, 53, 73, 121, 277, 387, 390, 417. Mit T schreibt es 178 holyn, 454 loue. Übereinstimmungen mit den verschiedensten Handschriften anderer Stellung, auch mit Ff. Gg. x scheinen auf Zufällen, flüchtigen Auslassungen, Ersetzung von Wörtern durch gewöhnlichere Ausdrücke und übliche Epitheta, Einschiebung gebräuchlicher Flickwörter, auch auf dialectischer Gemeinschaft zu beruhen. B hat auch eine Unzahl von selbständigen Wendungen, ja es weicht von der sonstigen Überlieferung mit ganzen Versen ab und bringt von v 600 ab einen ganz fremdartigen Schluss. Das bewog Furnivall (Trial Forew.) S 54, zu der unwilligen Anmerkung: „Scotchmen are terrible fellows at improving ballads". Ebenso ungenau wie im Parlament erscheint der Schreiber von B auch in anderen Stücken, z. B. Compl. of Mars vergl. Parall. Text Edition I. Wie weit aber Eigenmächtigkeit, wie weit die räumliche Entfernung seiner Heimat und infolge dessen vielleicht unsichere Vorlagen an den Entstellungen schuld sind, ist doch nicht so leicht zu entscheiden.

Zwei Annahmen sind möglich. Die eine ist, dass dem Schreiber der Schluss des Gedichtes nicht vorlag. In diesem Falle dichtete er aus allerhand Chaucer'schen Reminiscenzen den Abschluss dazu, wie er sich ihm seiner Meinung nach aus dem Gedicht als wahrscheinlich ergab. Die zweite Annahme ist die, dass ihm der Chaucer'sche Schluss unverständlich blieb (das ist er ja, wie die sonderbaren Erklärungen zeigen, bis heute noch), und er änderte ihn willkürlich. Nach beiden Annahmen haben wir im Selden-Manuscript den ältesten Commentar über Sinn und Bedeutung des Gedichtes, und das ist nicht ohne Wert, wie ich ein andermal ausführen werde.

Es bleibt noch die Stellung des Erstdruckes C zu den Handschriften zu bestimmen. Dass Caxton eine Vorlage aus der Gruppe Y vor sich hatte, beweisen die Verse 62. 64. 65. 73. 74. 80. 148. 206, 221. 238. In ihr ist C wiederum besonders mit ST verwandt, wie 3 flit zeigt, welches sich mit fleeth T, fyllt S berührt, wenn es nicht Druckfehler für slit ist, und wie 69 fehlt al. 350 the thorpes, 419 shal, 604 wormes zu beweisen scheinen. Dass es mit S speciell gemein hat 84 the sende. 226 youghte

wird nicht viel bedeuten, dagegen weist es auf T als seinen nächsten Verwandten in den Stellen: 80 fehlt alwey, 91 the thing. 178 holyn, 216 touched, 454 loue. 508 hit, 510 seyd. Zwei Verse zeigen recht augenscheinlich die Zusammengehörigkeit von T und C. Die Vorlage von CST schrieb 587 statt though thof. Daraus machte die Vorlage von CT yof, T aber yef und C yf. Ähnlich ist es 604. Die gemeinsame Vorlage von CST mag blyve zerdehnt haben in belyve, wie S schreibt. C aber bringt by lyue, T schreibt by lyfe. Mit der Verwandtschaft zu ST stimmt es auch, dass C sich mit B berührt: 178 holyn CTB. 454 loue CTB, 392 is most CB, 407 on CB. 483 think CB, 575 roos CB.

C hat, wie nicht anders zu erwarten, auch seine eigenen Fehler. Ich merkte mir solche an: 12, 29, 30, 45, 69, 73, 77, 98, 112, 122, 135, 146, 156, 158, 168, 218, 251 und noch siebenzig andere. Bei diesen Stellen lässt sich natürlich nicht angeben, was ein Versehen seiner Handschrift, was ein Lesefehler Caxtons oder ein Druckfehler ist.

Bemerkenswert sind die wenigen Verse, in denen sich C mit B und Gg berührt. Es sind das:

> 30 thus, richtig. Die anderen MSS beruhen auf einem Missverständnis der Abbreviatur. 503 J, richtig, weil durch den Rhythmus verlangt, 517 it fehlt, wodurch eine zweisilbige Senkung verhütet wird, ebenso wie 452, wo hire fehlt. Dagegen ist 427 of nicht zu halten.

Besondere Beachtung erfordern die Übereinstimmungen von C mit x: 594 duk, mit Ff, Gg: 285 ful, 305 tast, 325 hem (them), 327 And, 352 grene, und mit Gg: 54 nis, 426 And, 473 yere. Die meisten sind wohl leichte Änderungen, die sich C von selbst ergeben konnten und keinerlei Zusammenhang der Vorlagen verlangen. So in den Versen 426, 473, 327. Auch in 285 kann Zufall gewirkt haben, da Of nicht gleich verständlich ist und das Flickwort ful sich leicht einstellen mochte. In 325 dürfte landschaftlich den Schreibern der transitive Gebrauch von enclyne besser behagt haben als die bei Chaucer gebräuchlichere intransitive Form. Aber die anderen vier Stellen machen allerdings Schwierigkeiten. Dass v. 594 doke sich statt des richtigen goos leicht einstellen konnte, habe ich wohl schon gezeigt, aber ob C denselben Irrthum begieng, oder wie es sonst dazu kam, ist nicht auszumachen. Die Rasur in Gg weist jedenfalls auf eine frühzeitige Schwierigkeit oder Verderbnis im Verse. Ähnlich ist es 352. Grene steht in C, Ff und Gg, aber in dem letzteren wieder auf einer Rasur. Wodurch hier Confusion entstand, ist im allgemeinen begreiflich: v. 354 steht floures fresh of hewe. Es möchte also 352 grene leves newe sehr anmuthen. Aber alle MSS von Y und X haben freshe, auch Gg hatte es geschrieben. Darnach könnte man grene in C als Emendation ansehen, aber dann müsste in Gg die Rasur neu sein. Eine solche kommt dort vor: 152, wo *so* am Rande steht. Doch das grene zeigt den Schriftcharakter des Gg-Schreibers. Und wie

ist's dann mit Ff? Umgekehrt, wenn freshe ein Fehler ist, entstanden aus der gewöhnlichen Phrase Chaucers: freshe leues newe, sollten ihn alle anderen MSS gemacht haben? Man könnte vielleicht, um der Schwierigkeit Herr zu werden, annehmen, dass Chaucer selbst zuerst, wie öfter, freshe leues newe schrieb und wegen 354 dann grene corrigierte, möglicherweise erst nach späterer Durchsicht des Gedichtes, als schon Abschriften mit freshe im Umlauf waren. Sodann ist die Stelle v. 54 nys eine Knacknuss. Ausser Gg und C lesen alle meneth, menyth, ment, doch d ein merkwürdiges mornyth. Dieses hat keinen Sinn, dürfte aber allenfalls eine Brücke zu nys bilden. Wenn menyth früher schlecht geschrieben stand, etwa wie monyth, so konnte es von d als mornyth gedeutet, von anderen wie mo nys = mor nys gelesen werden, und das gab schliesslich, weil der Vers hinkte, nys. In Cicero steht eigentlich mors est: Immo vero, inquit, ei vivunt, qui e corporum vinculis tamquam e carcere evolaverunt, vestra vero, quae dicitur, vita mors est. Aber das Bildliche des Ausdruckes ist zu klar, so dass meneth gerechtfertigt ist, und die Mehrzahl der MSS spricht dafür. Übrigens ist zu bemerken, dass S, welches ja dem C nahe steht, *was* schreibt.

Endlich bleibt 305. Ff, Gg lesen: Ywrought after her caste, C hat tast, während der Rest der Handschriften craft überliefert. Das t des C ist wohl auf c zurückzuführen, da t und c leicht verwechselt werden. Cast gibt einen ansprechenden Sinn „nach ihrem Plan und Ausmass", aber craft kann mit cast wie sonst auch hier synonym sein. Da die Vorlagen der Gg und Ff eine gewisse Vorliebe für seltene Ausdrücke haben (vergl. selfe 88, untrussed 268), so würde ohneweiters im Text craft herzustellen sein. Aber wie kommt C zu cast? Ich habe dafür keine andere Erklärung, als dass Caxton hie und da eine zweite Überlieferung zurathe zog oder im Gedächtnis hatte, oder auch dass seine Freunde sich an andere Lesarten erinnerten. Ich meine durchaus nicht, dass er schon ein überlegender Textkritiker war, aber er war doch schon ein gelehrter Herausgeber. C ist kein Manuscript, es ist immerhin schon ein Druck und da mögen verschiedene Zufälle mitgewirkt haben. Die angeführten Stellen haben gewiss keine Beweiskraft für die Herkunft der Handschriften.

Nach der geführten Untersuchung ist etwa nebenstehende Verwandtschaftstafel zu entwerfen. Seite 249.

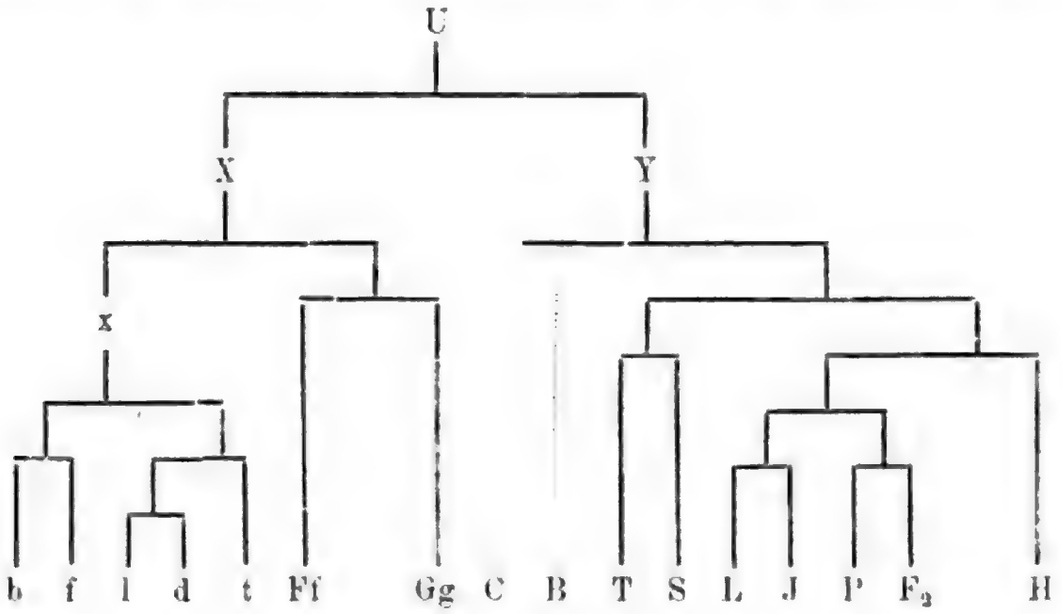
Aus dem erkannten Zusammenhang der Handschriften ergeben sich für die Textherstellung nunmehr die Regeln:

1. Eine Lesart in x + Y entscheidet gegen Ff, Gg.
2. Eine Lesart in Y + Ff, Gg entscheidet gegen x.
3. In Fällen allgemeiner Verwirrung gebürt Gg die meiste Beachtung.
4. Gg ist zur Grundlage des Textes zu nehmen.

In einzelnen Stellen mag Gg immerhin ganz vereinzelt die richtige Lesart aufbewahrt haben. So scheint es z. B. in v. 363. Gg liest:

The rauen wys, the crowe with vois of care.

Ff hat ravon, the crowe, die übrigen bringen ravenes, crowes. Nun aber ist zu beachten, dass in der ganzen Strophe die Thiere im Singular angeführt werden, wodurch die Lesart in jenen beiden Handschriften gestützt wird. Gg erscheint als richtig, weil da jedes Thier sein Epitheton hat, und zwar rauen ein so treffliches, dass man es dem Dichter nicht vorenthalten darf. Auch ist nur in Gg der Rhythmus ganz glatt. Wenn wie in Gg geschrieben stand: rauē wys, so konnte das leicht für rauenys gelesen werden. Thynne und Speght drucken übrigens auch den Singular ravin.



Über die Schülerlectüre an Gymnasien und die Schülerbibliotheken.

Vortrag von Director **Dr. L. Chevalier**, gehalten im Vereine „Deutsche Mittelschule" in Prag.

> Wie? und diesen heilig Hinhorchenden wollen wir Fratzengestalten, hässliche Larven vorführen, die weder in sich noch mit der Welt Bestand haben?
> Herder.

Die Worte Lauckhards in der Einleitung zum ersten und ältesten Robinson, S. XI: „Darum wird die Aufgabe, Lehrer und Erzieher gute Jugendschriften von schlechten und mittelmässigen unterscheiden zu lehren, eine sehr wichtige für die Pädagogik bleiben, wichtiger als manche andere bis zum Überdruss gründlich und weitläufig behandelte Frage, deren Beantwortung vielleicht mit wenig Worten besser und verständlicher zu geben, oder deren Gegenstand von untergeordnetem Werte ist"; nicht minder die Worte eines Artikels in den „Freien pädagogischen Blättern": „Das hier betrachtete Gebiet der Pädagogik ist unstreitig eines der interessantesten, schwierigsten und folgenreichsten und verlangt eine gewissenhafte Arbeit nach gewissenhaft vorausge-

Digitized by Google

gangener Klärung der Ansichten," ermuthigen noch einmal, die vielbesprochene Frage mit besonderer Rücksicht auf die Schülerbibliotheken der Gymnasien vor diesem Kreise von Lehrern zu behandeln, und wäre es auch nur deswegen, um die Erfahrungen, die bei der jüngsten Revision der Schülerbibliotheken von den einzelnen Lehrern gemacht wurden, in der auf diesen Vortrag folgenden Besprechung zum Ausdruck und zur Mittheilung gebracht zu sehen.

So lange unterrichtet werden wird, wird man auch von dem Nutzen einer guten und durchaus passenden Lectüre bei der Jugend überzeugt sein. Eine solche Lectüre ist ja ein Act der Selbstthätigkeit beim Schüler. Sobald das Kind sich für die Lectüre zu interessieren anfängt, beginnt ein Factor bei der Erziehung mitzuwirken, der von grossem Einfluss für die weitere Entwicklung desselben ist. Eine Masse neuer Vorstellungen strömen zu. Der Kreis der Anschauungen erweitert sich durch freilich nicht immer richtige, häufig nur analoge Bilder der Phantasie, die Welt thut sich vor dem staunenden und wissbegierigen Blicke des Kindes auf, es lernt die Zaubergewalt der Sprache und Schrift erst recht kennen. Mühelos durchstreift sein Geist ferne Räume, nimmt theil an Gefahren, lernt Personen und Verhältnisse kennen, die ihm ganz oder theilweise neu sind, eine Menge von logischen Beziehungsthätigkeiten werden in Fluss gebracht. Während der Pinsel des Schriftstellers mit wirksamen Strichen neue Vorstellungsbilder in die Seele des Kindes malt, lernt es zugleich durch Apperception eine Menge neuer Begriffe und Sprachformen. Wörter, die es nicht versteht, bekommen Licht aus dem Sinn des Satzes, kurz, materiell und formal wird viel gelernt. Jeder wird aus eigener Erfahrung zugeben, dass über dem tiefer gehenden Strom des Wissens, den die Schule und systematischer Unterricht bietet, zwar nicht so ruhig und ungetrübt, ja öfter in schäumenden Wirbeln, leider auch verunreinigt, das Oberwasser der Lectüre hinläuft. Nicht selten treten daher Erscheinungen im Seelenleben des Zöglings zutage, die auf den Erzieher in gutem, aber auch manchmal in schlimmem Sinne überraschend wirken. Gar oft wird im Stillen gutes Bauland angeschwemmt, manchmal aber auch mühsam und hoffnungsvoll Gepflanztes für immer zerstört.

Eine Reihe wichtiger Fragen knüpft sich an die Betrachtung der vorhandenen Jugendliteratur. Wann soll zu lesen angefangen, wie soll gelesen werden? Was und in welcher Stufenfolge? Welchen Einfluss haben Alter, Standpunkt der Bildung, Temperament des Schülers auf die Wahl der Lectüre? Warum soll gelesen werden und wie viel? Jede dieser Fragen ist wichtig.

Wenn die Forderung, dass die Lectüre für die Jugend sich nach dem Gedankenhorizonte richten soll, allein schon Schwierigkeiten im allgemeinen und besonderen bietet, weil der Gedankenhorizont des Schülers sich erweitert und selbst in gleichen Classen sehr verschieden ist, so dass nur eine Lectüre, die individuell

berechnet ist, wirklichen Nutzen bringt; wenn ferner das Verlangen nach geordneter, methodisch ausgewählter Lectüre diese Schwierigkeiten nur vermehrt, so sieht man, wie schon formell bei der Jugendliteratur Fragen auftauchen, die nicht hinreichend beachtet volle Klarheit verhindern, nicht beachtet aber für den Gegenstand Schaden bringen.

Die Wichtigkeit dieser Fragen gibt jedermann zu, wenn man auch im einzelnen sehr verschiedener Anschauung sein mag. Wie oft wird über die Lesewuth bei dem einen Knaben geklagt, während der andere nicht zum Lesen zu bringen ist. Wie oft scheitert jeder Versuch der Eltern, die das Beste dem Kinde bieten wollen, an dem Widerwillen des Kindes! Wie oft bringt heimliche und offene Vielleserei die grösste Unordnung in die Pflichten und in die Seele des Zöglings! Die grosse Zerstreutheit in der Schule oder bei jeder etwas ernsten Arbeit, ist sie nicht häufig die Folge planlosen Lesens? Früh genug beginnt das Einwiegen in Phantasiebilder, und die Hypertrophie eines so wichtigen Theiles des Seelenlebens kann nicht ohne Einfluss auf die anderen Theile bleiben.

Wo die Welt der realen Anschauung enge bleibt und sich nicht entfalten kann, da treibt der rege Sinn der Jugend nach der geistigen Anschauung und unterscheidet noch nicht, weil er es nicht kann, zwischen richtiger und falscher Anschauung. Was er erreichen kann, das wird, wenn es nur halbweg seinem Verständnisse zusagt, aufgenommen und bei Ermanglung eines Bessern wiederholt aufgenommen. Ist es dann ein Wunder, wenn solche Eindrücke in der Zeit der gierigen Aufnahme fest haften und nicht mehr weichen? Es ist ja dasselbe psychologische Moment, das die älteren Leute zur Lectüre des exotischen Romanes treibt, oder zu Reisebeschreibungen etc. Je mehr diese geistige Welt von der realen abweicht, desto mehr beginnt der jugendliche Geist die reale Welt als die nicht sein sollende zu missachten und sich in Träume einzuleben, die, wenn auch diese Periode geistig überwunden wird, bleiben und immerhin nachwirken.

Der Knabe träumt überhaupt gerne. Seine Phantasie würfelt die Gestalten, die ihm die Anschauung geboten, da sie noch nicht vom Verstande gebändigt wird, in kaleidoskopischen Bildern keck durcheinander. Ist dann die Phantasie mit aufregenden Bildern verwildert, dann ist auch die falsche Geschmacksrichtung im Keime gegeben, dann lässt sich schwer mehr gesunde Nahrung für den geistigen Bedarf reichen. Auch beim Erwachsenen wirkt dies fort, nicht die Gestalt fesselt ihn, sondern die Caricatur, nicht die Begebenheit, sondern das rohe Abenteuer und der tolle Streich; nicht der Charakter als solcher, sondern die bunt durcheinanderwogende Handlung. „Viele setzen den Märchentraum fort bis zur letzten Lebensstunde, sie gleichen J. Swifts Mond, wo sich Schattenfiguren und Riesengestalten ewig umhertummeln.“ Man hat mit Recht behauptet, dass aus dem Gehalt der Jugendschriften bei einem bestimmten Volke auch richtige Schlüsse auf den Bildungsgrad des Volkes und seiner Lehrer gemacht werden können, da ja die

Jugendschriften zum Theil eine populäre Verwertung reicher Wissensgebiete enthalten, zum Theil aber aus dem herrschendem Tone dieser Schriften geschlossen werden kann, was man zu einer bestimmten Zeit der Jugend zu bieten hatte, oder bieten wollte.

Wahr ist Fichtes Wort in den Reden an die deutsche Nation „dass das Predigen ohne Wirkung bleibt, wenn die ganze Fühl- und Denkweise des Volkes nach anderer Richtung geht", auch in Beziehung auf die Jugendschriften, die doch nur ein Abbild der gerade geltenden Literaturrichtung sind. Die Jugendschriften können aber auch, mit wenigen Ausnahmen, nicht exclusiv sein. Es kann wohl eine Knaben- und Mädchenlectüre geben, aber kaum eine Lectüre für bestimmte abgeschlossene Kreise. Was der Jugend geboten werden soll, lässt sich nicht in Schablonen für die Stadt- oder Landjugend, für den Bauern- oder Bürgerstand eintheilen: hier ist noch kein Platz für solche Unterschiede. Ein Telemach ist nicht bloss für den Fürstensohn geschrieben.

Wie behütet man die Jugend vor der schlechten Lectüre? Dies wird die Hauptfrage, da die Gefahr eine sehr drohende ist. Die Lockung ist gross, die Jugend leicht zu haben, soweit auf ihre Phantasie und Abenteuerlust speculiert wird. Sobald einmal die Jugend an einer gewissen Art der Lectüre Gefallen gefunden hat, ist sie nicht leicht mehr davon abzubringen, die Jungen stecken sich die Bücher zu und rühmen deren Inhalt, von dem sie ganz erfüllt sind. Hier muss man leider zugeben, dass die Behütung der Jugend sehr schwer ist, dass sie oft misslingt, weil hier eine Menge von Bedingungen mitwirken müssen. Wird nur eine derselben ausseracht gelassen, so nützt die sorgfältigste Aufsicht nichts. Die Absperrung der Jugend ist überhaupt nicht die richtige pädagogische Massregel auch in anderer Hinsicht, um sie vor dem Bösen zu bewahren, sie wird es auch in diesem Falle nicht sein. Schule und Haus müssen hier in erster Linie zusammenwirken, die Lesewuth darf nicht aufkommen, der Geschmack darf nicht verdorben werden, er muss in die rechte Bahn geleitet werden. Damit erwachsen für Schule und Haus sehr wichtige Aufgaben, in denen sie einig sein sollen. Wie selten ist dies leider, wenn auch nicht gerade theoretisch, doch praktisch der Fall. Was nützt da alles „soll", wenn das „ist" widerspricht. Die Durchführung dieser Aufgabe ist Sache derjenigen, denen die Aufsicht und geistige Pflege der Jugend anvertraut ist: sie müssen die Augen offen haben, sonst nützt alles Reden in dieser Sache nichts. Was die Schule hierbei thun kann, das soll hier kurz angedeutet werden. Was das Haus und die wahren Freunde der Jugend hier Gutes wirken können, wird nicht so schwer zu finden sein.

So unglaublich es scheint, die moderne Jugendlectüre wird im allgemeinen und im besonderen bekämpft. So wird z. B. von der Verschwendung der Zeit gesprochen. Der Schüler solle in einseitiger Weise nur immer Verstand und Gedächtnis ausbilden, statt Lust zur wirklichen Arbeit und zur Selbstthätigkeit zu bekommen. Leibliche Beschäftigung erhalte den Schüler frisch und

Digitized by Google

regsam, man pfropfe nicht immer wieder auf geistige Arbeit neue geistige Arbeit. Die übermässige Pflege des Verstandes auf Kosten der Willens solle in unseren Schulen aufhören. Darum die grösste Einschränkung der freien Lectüre. „Wenn das Kind," sagt ein Sprecher, „den grössten Theil des Tages in der Schule oder mit Schulaufgaben beschäftigt ist, so darf es seine Freistunden nicht, anstatt sie in nützlicher Weise mit Kräftigung seines Körpers durch Spiel und Handarbeit auszufüllen, dem interessanten Büchlein widmen, wobei nur flüchtig gelesen und nichts gedacht wird". Das ist alles richtig, aber nur dann, wenn die Freistunden hinter dem Buch versessen werden; die Fälle sind selten, der Drang des Knaben nach Bewegung, wenn er sonst gesund ist, ist ein gutes Gegengewicht gegen die Stubenhockerei hinter dem Buch. Wenn nun gar behauptet wird, dass die Schulbibliotheken in ihrer jetzigen Verwendung nicht nur nicht nützlich, sondern sogar schädlich sind, so ist dies zu weit gegangen. Missbrauch kann die beste Sache ruinieren, man schliesse eben den Missbrauch aus und setze den vernünftigen Gebrauch an dessen Stelle. Auf jene obige Beschuldigung ist sogleich in den „Freien pädagogischen Blättern" richtig bemerkt worden: es liege kein Grund vor, den Schülern angenehm unterhaltende Schriften gänzlich vorzuenthalten, da ja auch diese bestimmt erscheinen, regelnd und bildend auf Gemüth, Phantasie und Charakter einzuwirken, und gerade dadurch, dass der Schüler Gelegenheit findet, durch die Schulbibliothek gute Unterhaltungsschriften mit in seine Lectüre aufzunehmen, wird er abgehalten von schlechter Lectüre.

Die Jugend soll die Zeit, die nicht dem eigentlichen schulmässigen Lernen bestimmt ist — und dies ist, wenn man auch nicht mit den Überbürdungslärmern übereinstimmt, viel Zeit des Tages, wenigstens sechs Stunden — mit heiterem Spiel, mit Kräftigung und Übung des Körpers zubringen, damit ist schon eine Erfrischung und Ausspannung der geistigen Kräfte gegeben, die ja dabei auch nicht ganz ruhen, sondern im freien leichten Vorstellungslauf sich bewegen. Dabei bleibt aber noch immer Zeit und, wie wir wissen, auch der sehnsüchtige Wunsch nach jener Vorstellungswelt, die als interessantes Handlungsbild dem Knaben für die höchste Erholung gilt, der zulieb er gerne auf Spiel und Körperübung verzichtet. Es handelt sich auch hier um das rechte Mass, nicht um ein hartes Zurückdrängen dieses idealen Spieles. Das hat eine gesunde Pädagogik stets eingesehen, und eine solche hat sich stets gegen die Verweigerung der Lectüre gesträubt, so sehr sie das Gewicht der Gründe dagegen würdigte. Auch von der anderen Seite wurde nachgegeben und nur auf das Lehrhafte, oder auf das Moralische, das einen so wichtigen Zweck dabei erreiche, gedrungen.

Es dürfte kaum eine der vielen Arten der Jugendschriften sein, die nicht ihre Gegner hat. Die auf dem reinen Utilitätsstandpunkt stehenden Schriften, die moralischen Schriften, die Fabel, die christliche Jugendschrift, die romantische und die volksthümliche, das Märchen, die Sage, die didaktischen Unterhaltungs-

Digitized by Google

schriften aus dem Gebiet des Mythos, der Geschichte, die historische Erzählung und Biographie, die geographischen, naturhistorischen, physikalischen Schriften, die Schriften aus dem Gebiete der Erfindungen und Industrie, die exotischen Erzählungen — sie alle haben ihre Gegner und Vertheidiger gefunden. Gewiss ist es aber nicht allein das „Was", sondern auch das „Wie", um welches es sich hier handelt. Herrscht schon im Gebiete der schönen Literatur in Bezug auf den Geschmack ein grosser Gegensatz, so muss er auf einem Gebiete um so grösser werden, auf dem so viele andere Factoren mitzureden haben. Der verschiedene Standpunkt der Erziehungsprincipien, die mannigfaltigen Einflüsse von Ort, Zeit, Persönlichkeit und andere Beziehungsverhältnisse wollen und müssen sich hier geltend machen.

Zugegeben wird allgemein, dass der Schüler durch den Wahrnehmungsvorgang das inhaltreichste und umfassendste Erkenntnis- und Denkmaterial bekommt. Aber Ort, Zeit, Alter, Sitten, Gewohnheiten etc. beherrschen auch dieses Material und das Wissensfeld wird dadurch ein anderes. Die allumfassende Bildung beruht auf der Erweiterung dieser Denkkreise. Alles kann der Schüler nicht wahrnehmen; zur geistigen Anschauung muss auch seine Phantasie zu Hilfe genommen werden, die den Bildern mit ihrem gewonnenen Material folgen kann; dazu gehört ausser der Schulstunde noch etwas anderes, was den obigen Forderungen Platz gönnt, sich geltend zu machen, aber auch sie ausgleicht. Wenn alle Bildung des Geistes auf die Entfaltung und schärfere Ausbildung der Denkvorgänge zu achten hat, so ist hier zu bemerken, dass hierzu doch auch die Gruppe der schöpferischen Processe gehört, welche im Gegensatz zu den Erfahrungsprocessen originelle Phantasiegebilde schaffen. Durch diese wird doch auch die reale Welt der Dinge bereichert und so innerhalb der realen Welt eine Welt des idealen Genusses geschaffen. Diese ideale Welt, die für das Gemüth (Gefühl und Willen) von so hoher Bedeutung ist, muss frühzeitig gepflegt werden. Dass diese zweite Welt mit der realen Welt im Einklange bleibe, dass sie keine verzerrten Bilder bringe, das bleibt das Hauptgesetz für die Jugendlectüre. In diesem Gesetz liegt alles beschlossen.

Was kann der Zweck der Jugendlectüre sein?

Es soll nicht das Interesse bloss eine Weile erregt oder befriedigt werden, sondern alles Grosse, Edle und Schöne in Welt und Menschenleben soll in ebenso künstlerisch wahren als erfassbaren und anmuthigen Bildern der Jugend vorgeführt werden, damit der junge Geist oft und gern zurückkehrend zu dieser Arbeit, die tiefsten Eindrücke davon zurückbehält und anfangs unbewusst und unbemerkt, später aber bewusst in diese idealen Gestalten sich hineinlebt und in seinen innersten Anlagen sich darnach formt und entwickelt. „Der Wert der Güter kann in das rechte Licht gestellt werden," bemerkt treffend und kurz Königbauer (Grundzüge der Psych. und Logik.) Willman formuliert die Forderungen an eine gute Jugendlectüre für die ersten Stufen

Digitized by Google

folgendermassen: Sie sei wahrhaft kindlich, das ist einfältig und phantasievoll zugleich; sie sei sittlich bildend in dem Sinne, dass sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urtheil billigend oder missbilligend herausfordern; sie sei lehrreich, biete Anknüpfung zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne.

Hiermit sind die Anforderungen für die erste und zweite Gruppe an Gymnasien ausreichend bezeichnet. Damit ist aber auch gegeben, dass die Schullectüre keine positiv gefährlichen Bücher enthalte, welche die Autoritäten angreifen oder verspotten und sei es auch nur durch ein unpassendes Wort. Man mustere aber einmal die Jugendlectüre auf dieses Kennzeichen hin durch! Historische Thatsachen, die wahr sind, sollen nie in einer Weise dargestellt werden, dass sie das religiöse oder patriotische Gemüth verletzen; der nationale oder religiöse Gegner muss anständig behandelt werden, damit man nicht in die zarte Seele gleich von vornherein bittere Gefühle pflanzt, die später oft gefährlich ausarten können. „Achtung vor himmlischen und irdischen Obrigkeiten darf keine Erziehung vernachlässigen, sonst streut sie Gift aus.“ Dass die Jugendlectüre durchgängig den Unterricht ergänzen soll, ist zuviel gefordert; durch ihr Wesen selbst ist diese Ergänzung auf breitester Grundlage gegeben.

Alle Darstellungen für die Jugend müssen in guter Form und in einer einfachen und edlen Sprache geschrieben sein. Die Forderung der Wahrheit ist auf poetische Wahrheit, also Wahrscheinlichkeit zu beschränken. Mit Recht hat viele Jugendschriftsteller der Vorwurf getroffen, dass dieselben die Fehler der Romanschreiber angenommen haben. Die Schilderung überwiegt, die Handlung aber wird vernachlässigt.

Aus ein paar interessanten, anderswo aufgelesenen Motiven wird ein stattlicher Band zusammengestoppelt, mit schematischen Charakteren in ermüdendem Einerlei. Wie eintönig und hundertmal wiederholt sind die Motive und Charaktere der Lederstrumpferzählungen. Vieles von dem, was sich da als Jugendschrift gibt, ist Massenproduction, oft in schlechter Sprache hingeschleudert. Die Form ist aber bei der Jugendschrift ebenso wichtig als der Inhalt. Lernt doch die Jugend aus der Lectüre eine Menge sprachlichen Materials in flüssiger Form aufnehmen. Schlottriger Satzbau, sprachlich Uncorrectes wird nur zu leicht appercipiert; wir sehen ja, wie solche Wendungen sich in den Arbeiten der Schüler zeigen. Dazu kommt aber auch noch die Vernachlässigung der inneren Form; statt eines Herausarbeitens der Charaktere und statt anspruchslos künstlerischer Form der Erzählung wird ein Abenteuer an das andere gereiht, die Charaktere vernachlässigt, höchstens wird der Herodes des Musters noch überherodisiert, damit er zieht.

Digitized by Google

Zu jedem tiefer ergreifenden epischen Handlungsbilde gehört der Kampf. Der kann auch in der Jugendlectüre nicht ausbleiben. Der Kampf mit dem Gegner vertieft das Bild und bringt Spannung und Interesse in die Handlung. Dieses wichtige poetische Grundgesetz darf der Jugendlectüre nicht genommen werden, wenn man sie nicht zu einer faden Speise heruntersetzen will, der alle aufgestreute Moral nicht die so nothwendige Würze geben wird. Aber eben die Darstellung des Kampfes soll eine ästhetische sein.

Die Lesegier, sagt ein feiner Kenner der neueren Unterhaltungsliteratur, ist nun einmal grossgezogen, und dass sie sobald aus unserer Mitte scheide, ist wenig Hoffnung vorhanden; man muss also aus der Noth eine Tugend machen und ihr statt vergifteter gesunde und kräftige Nahrung vorsetzen oder wenigstens den Pastetchen und Zuckerdingern in geschickter Weise heilsame Säfte beimischen.

Und wenn irgendwo die Tendenz im besten Sinne erlaubt ist, so ist sie bei der Jugendschrift erlaubt. Diese Tendenz heisst aber hier: veredeln, belehren und ergötzen. Dem Zauber der Schönheit darf sich die Jugendlectüre für ihre Zwecke nicht entschlagen; ein langweiliges Buch wird eben nicht gelesen.

Der Schriftsteller soll nicht sensationell wirken wollen; tief sittliche Gesinnung, patriotische Tendenz ohne jede Aufdringlichkeit, Freude am Schönen, Wahren und Guten, Bewunderung für alles Grosse und Erhabene, neidlose Anerkennung fremder Vorzüge, Vermeidung alles Phrasenhaften und Langweiligen, Anschaulichkeit, ohne ins Lehrhafte und Schulmeisterliche zu verfallen, muss von einer guten Jugendlectüre verlangt werden.

Gerade diese Strenge in den Anforderungen an eine gute Jugendschrift, die bei klarer Überlegung jedem Autor sich aufdrängt, hat es bewirkt, dass verschiedene Richtungen eingeschlagen wurden. Alle zu erfüllen schien unmöglich; daher sollte vor allem das Moralische aushelfen, andere versuchten es mit dem Interessanten und Spannenden, noch andere mit dem specifisch Lehrhaften, jedoch so, dass die schöne Form, blühende Schilderungen, declamatorische Gespräche den Reiz der Schönheit über die Darstellung breiten sollten. Andere wieder meinten, man brauche ja nur nach dem zu greifen, was als classisch oder volksthümlich anerkannt sei, was den Alten gefalle, werde auch den Jungen gefallen, zugleich habe man hier vorbereitend für das spätere Alter gewirkt und stofflich jenes Wissen und jenes Schöne vermittelt, das man doch kennen soll.

Vor allem schien aber das Lehrhafte geeignet, jede sonstige Schwäche einer solchen Schrift zu verdecken.

So streng man aber in den Anforderungen an eine gute Jugendschrift auch sein muss, was Inhalt und Form betrifft, so muss doch vor der übermässigen Betonung des Lehrhaften gewarnt werden. Lehrhaft ist jede gute Jugendschrift ohnehin und oft umsomehr, je weniger das eigentlich Lehrhafte in ihr merkbar ist.

Digitized by Google

Leider ist in verschiedenen Aufsätzen über unseren Gegenstand ein Puritanismus zu Tage getreten, der in jeder Jugendunterhaltungsschrift, d. h. einer solchen Jugendschrift, aus der nicht auch eine positive Summe von Kenntnissen herausgepresst werden könne, eine Sünde wider den heiligen Geist sah. Soll das Kind zum Lesen gebracht werden, so muss man doch wohl ausspannen, d. h. ihm nicht wieder Futter, nur in anderer Form, bieten, es soll in das heitere Reich der Phantasie eingeführt werden, in die heiteren Vorhallen der Kunst und in ihre Bildersäle, wobei für den Anfang die Belehrung stark zurücktreten soll. Wunderbar, sagt ein grosser Kinderkenner, hängt unsere Phantasie an diesen Jugendträumen, sie bilden oder missbilden mehr als eure trockenen Lehrsysteme. Man ist zu durchaus realistischen Grundsätzen für die Lectüre des Kindes gekommen. „Alles, was dem Knaben geboten wird, darf nur den Zweck der Belehrung haben, ihm nothwendige oder nützliche Kenntnisse beizubringen.“*)

Nach diesem Grundsatze giengen schon die Philanthropisten des vorigen Jahrhunderts vor.

Wohl müssen bei der Jugendlectüre stets pädagogische Grundsätze eingehalten werden; aber zu rigoros ist die so häufig gehörte Forderung: Lesen zum Zeitvertreib sei tadelnswerter Zeitverderb, und die Unterhaltungslectüre solle den letzten geringsten Winkel im Bibliothekskasten einnehmen. In der That sei ein jedes Buch schädlich, das nichts weiter sei als unschädlich.

Die fortgesetzte Lectüre vieler solcher Bücher wurde eine methodische Einleitung in das Romanlesen genannt.

Einer Erzählung, welche ein ganzes Bändchen füllt, wird weiter behauptet, wird schwerlich das ruhige Überdenken und die mündliche oder schriftliche Reproduction folgen, dies müsse aber zu Gunsten einer gediegenen Geistesbildung gefordert werden. Es sei unabweisliche Nothwendigkeit, den Kindern Bücher zu reichen, welche naturwissenschaftliche Stoffe in ansprechender Form behandeln; für die Herstellung solcher Schriften müsse gesorgt werden. Mythologie, Sage, Märchen, Geschichtsbild, Biographie, Reisebeschreibung bilden den Charakter, erweitern das Wissen. Von den Classikern soll alles, was für die Jugend geniessbar ist, besonders gute Sammlungen von Gedichten geboten werden.

Gegen die Jugendschriften als blossen Unterhaltungsstoff, besonders gegen die Jugendromane hat sich, wie Niemayer und Kant, ein bedeutender Denker unseres Jahrhunderts gewendet. Er sagt: „Überhaupt sollen Kinder das Leben in jeder Hinsicht nicht früher aus dem Kopfe lernen als aus dem Original. Statt daher zu eilen, ihnen Bücher in die Hände zu geben, mache man sie stufenweise mit den Dingen und den menschlichen Verhältnissen bekannt. Vor allem sei man darauf bedacht, sie zu einer reinen Auffassung

*) Als das wahre Ideal in dieser Hinsicht gilt vielen Lehrern Peter Parley (eigentlich Sam. Griswold Goodrich); von vielen seiner Erzählungen wurden jährlich 50.000 Exemplare verkauft, und es gab, wo englisch gesprochen wurde, kaum ein Kind von Erziehung, welches nicht den Namen Peter Parley kannte. Diese Richtung der praktisch nützlichen Jugendschrift, die überhaupt in England cultiviert wird, hat auch bei uns viele Nachahmer gefunden.

Digitized by Google

der Wirklichkeit anzuleiten und sie dahin zu bringen, dass sie ihre Begriffe stets unmittelbar aus der Wirklichkeit schöpfen und sie nach der Wirklichkeit bilden, nicht aber sie anderswo herholen, aus Büchern, Märchen oder Reden anderer. Darum sind die Menschen entschieden im Vortheile, die in ihrer Jugend zum Romanlesen keine Zeit und Gelegenheit gehabt haben, wie z. B. Handwerker." Dieses scharfe Urtheil A. Schopenhauers mag für einen gewissen Kreis der Lectüre seine Richtigkeit haben, es ist aber mit dem Lernen aus dem Original einigermassen bedenklich; da ist es schon vorzuziehen, dass der Schüler aus der idealen Welt der guten Lectüre vorher lernt, ehe er sich in der realen Welt den Kopf anstösst. Mag immerhin der Philosoph geistreich bemerken: „Die zu Papier gebrachten Gedanken sind die Spur eines Fussgängers im Sand, man sieht wohl den Weg, den er genommen, aber um zu wissen, was er auf dem Wege gesehen, muss man seine eigenen Augen gebrauchen".

Besonders scharf ist Froebel gegen die Kinder- und Jugendschriftsteller aufgetreten. Er wünscht einen Scheiterhaufen für die meisten dieser Erzeugnisse und das Schicksal der Alexandrinischen Bibliothek. An die Stelle der Vielleserei soll Beobachtung der Wirklichkeit und Erfahrung durch hervorbringende und schaffende Thätigkeit treten. Die Kindheit soll zuerst ein Stück Leben gelebt, eigene und richtige Vorstellungen von den Thatsachen der Wirklichkeit gewonnen haben, ehe die kindliche Phantasie sich mit den Gestalten einer erträumten Welt und den Vorstellungen entfernt liegender, noch nicht wahrgenommener oder nicht erfahrener Dinge erfüllt. Seine getreue Schülerin Frau von Marenholtz-Bülow (Die Arbeit und die neue Erziehung, S. 229) eifert gleichfalls gegen diese hundert und tausend Erzählungen, die massenweise von der Jugend verschlungen werden: „Diese Schilderungen von Kinderbosheit und Kindeslastern, welche den noch unschuldigen Seelen den Teufel an die Wand malen und die in der ewig philiströsen Wiederholung von Belohnung der guten und Bestrafung der bösen Kinder das gerade Gegentheil von dem bieten, was das wirkliche Leben bietet." Die moralischen Erzählungen, sagt Marenholtz-Bülow, bringen als bittere Frucht wahrlich mehr Unmoralität als Moralität. Geträumte Tugend und nur reflectierte Vollkommenheit verhindert die Erstarkung zur sittlichen Thatkraft, die allein aus sittlichem Handeln entspringt. Sie verlangt Bilder und Beschreibungen aus dem Naturleben, aus der einfachen, schmucklosen Wirklichkeit des Menschenlebens und Geschichte, mit Hervorhebung des idealen Gesichtspunktes, Fabeln, Märchen und Poesie des Volkes. Könnte man eine zeitgemässe Odyssee unseres Volkes für Kinder schaffen, so wäre das beste Kinderbuch vorhanden. Robinson, naturgeschichtliche und einige biblische Erzählungen sind für das eigentliche Kindesalter ausreichend, bis Geeignetes vorhanden ist. Es ist trotz der Entrüstung der Frau von Marenholtz gegen einen grossen Theil der Jugendschriften auch hier nur gegen das Schlechte und Übermoralische gekämpft. Die Odyssee und Robinson finden vor

Digitized by Google

ihren Augen Gnade, sollten die von ihr bezeichneten aber wirklich in der Flut von Jugendschriften die einzig möglichen Stoffe aus der Unterhaltungslectüre sein? Was die Odyssee betrifft, so ist diese ja bekanntlich von Herbart sehr bevorzugt worden. „Es ist mit classischen Darstellungen eines idealischen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homerischen Dichtungen, namentlich in der Odyssee findet." Bekanntlich will auch Stoy die Auswahl nur auf die Bibel und die Classiker beschränken und die gesammte specifische Jugendliteratur ausschliessen. Diesen Standpunkt theilen nicht einmal Kühner-Schott (Schmids Encykl. Artikel. Jugendlectüre), er ist einfach bei unseren Verhältnissen und Zuständen unmöglich.

Gewiss darf man diese beherzigenswerten Worte gegen die Flut der Unterhaltungsschriften nicht überhören, aber dass die reinen Unterhaltungsschriften in den Winkel gestellt werden sollen, ist, wie gesagt, eine jener pädagogischen Übertreibungen, die der realen Wirklichkeit geradezu ins Gesicht schlagen. Die Unterhaltungsschriften, selbstverständlich gute, dürfen nicht so weit degradiert werden, oder man begibt sich einer der bedeutendsten Lenkmittel, nicht nur zum Lesen, sondern überhaupt zu einer ernsten, geist- und charakterbildenden Beschäftigung.

Man lese nur die Biographien bedeutender Männer, um zu erfahren, was sie der Jugendlectüre schulden. Gustav Freytag hat in seiner Selbstbiographie erzählt, wie auch er von jener Lesewuth ergriffen worden sei, und sagt: „Es war ein Glück, dass meine liebste Nahrung Walter Scott und Cooper bildeten. Ihrer freudigen epischen Kraft habe ich vieles zu danken."

Auch Herder macht die treffende Bemerkung: „Das chronologische in der Geschichte ist es nicht, was zur Bildung des Herzens beiträgt. Gewinnt eine edle That dadurch irgend etwas Belehrendes, wenn ich weiss, dass sie Philipp von Macedonien gethan? Dem Moralisten sind Facta nur Facta, er sondert sie aus, wie man eine Fabel oder ein Märchen erzählt, damit sie eine unterrichtende Lehre anschaulich machen. Wenn seine Geschichte ganz ausser der Zeit in einem erdichteten Lande sich zutrüge und sie ist menschlich wahr, anschaulich, rührend, desto besser für ihn, desto reiner ist die Wirkung seiner Geschichte."

Es sind hier über ein vielbesprochenes Capitel einige Worte zu sagen. Absolute Verwerfung einerseits, andererseits gieriges Haschen darnach stehen sich gegenüber. Sehr stark vertreten ist nämlich die Jugendliteratur, welche die Schüler in die eigenartigen Gebiete der transatlantischen, oceanischen und tropischen Welt einführen soll; hier kann die Jugend gewiss in spannender Weise unterhalten und belehrt werden; solchen Büchern kann man pädagogischen Wert nicht abstreiten, wenn die Verfasser es verstehen, die Jugend zu ernstem Studium anzuregen, ohne sie zu abenteuerlichen Unternehmungen zu verlocken oder durch zu aufregende Motive und grässliche Mordgeschichten zu verwildern.

Digitized by Google

Wenn nun Jugendfreunde durch Massenproductionen, die durch dick aufgestrichene Moral die Kunst der Darstellung ersetzen, nicht erbaut waren, so konnten sie es noch weniger sein durch jene tollen Indianer- oder überseeischen Abenteuergeschichten, die, eine Frucht des exotischen Romanes, in die Jugendliteratur verpflanzt wurden. Wäre doch nur hier eine gute Auswahl getroffen, wie z. B. unter den guten Schriften dieser Art die Lederstrumpferzählungen den Reigen führen! Aber so wurden auch die schlechtesten Romane des französischen Vielschreibers Aimard in zahlreichen Geschichten ausgemünzt.

Man muss sich dieses Ausschlachten von exotischen und anderen Romanen gefallen lassen, wenn es zu dem Zwecke geschieht, um lesehungrigen Leuten Futter zu verabreichen, solche Leute wollen keine ästhetischen Gesetze, ihr Geschmack lässt sich nicht bilden, aber anders ist die Sache, wenn dies für die Jugend geschieht. Wenn auch für ihre Sittlichkeit keine Gefahr vorhanden wäre (was übrigens fraglich ist, wo Morde und Foltern eine Rolle spielen), so leidet dafür der Sinn für das wahrhaft Schöne und Schlichte; die Phantasie wird erhitzt. Da ist der biedere Alte, die in die Wildnis geschleppte Tochter, der böse und der gute Indianer etc. Alle diese Abkömmlinge des Cooper'schen Lederstrumpfs suchen den Meister, der „das Epos des Urwalds" zu schreiben verstand, dadurch zu übermeistern, dass sie das Grellabenteuerliche in den Vordergrund schieben. Die exotische Darstellung (das transatlantische Leben und die fernen Zonen) hat etwas mächtig Anziehendes, nicht bloss für die Jugend, und sie kann auch zu dem Interessanten und stofflich Reizenden viel Belehrendes bieten. Die Rigoristen mögen doch nur einmal auf die Überschwemmung mit diesen Büchern hinsehen, und es wird wohl kein anderer Schluss übrig bleiben als der, dass die Verfasser solcher Schriften das mehr oder weniger klare Bewusstsein haben, dass reine Unterhaltungsschriften, die das Belehren nicht zur Hauptsache machen, dem jungen Leser einen Gefallen erweisen, der seinem tiefsten Grunde nach doch auch zu beachten ist.

Die Robinsonaden sind gegenüber der ersten Erzählung Defoes in ganz ähnlicher Weise ausgeschrotet worden, wie in neuerer Zeit die Lederstrumpferzählungen. Manche Nachahmung kann eine recht gelungene genannt werden. Ob aber nicht doch eine starke Überschätzung dieser Erzählungen durch die Empfehlung grosser Pädagogen eingetreten ist? Gerade eine der verbreitetsten Bearbeitungen, die von Campe, ist langweilig genug. Immerhin ist es wahr, dass eine gute Robinsongeschichte eine moderne Odyssee ist, wie sie Frau Marenholtz-Bülow nur wünschen kann. Robinson, sagt H. Hettner, wird das Beispiel und das Spiegelbild der ganzen Menschheit; es entrollt sich hier ein Bild vor uns, so gross und gewaltig, dass wir hier noch einmal die naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechtes klar überschauen. Doch hat wohl Hermann Wagner das richtige Wort gesprochen: Robinson ist geradezu ein ebenso eigenthümliches Product seiner Zeit, das

Digitized by Google

überall auf den Naturzustand als das wahre Eldorado des Menschen zurückgehen wollte, wie unsere romantischen Schaumblasen nur im Dienste des Mittelalters flimmern wollen. Warum er deswegen tauglicher sein soll als manche andere Geschichte für die Lectüre der Jugend ist nur begreiflich bei einer philosophischen Anschauung wie die J. J. Rousseaus und seiner Anhänger und dadurch, dass in spannender Erzählung „ein gut Stück Culturgeschichte" zur Anschauung gebracht wird. Die Schicksale sind ausserordentlich und doch durchaus glaublich.

Noch immer kräftig wirkt die biblische Erzählung auch auf die ältere Jugend! Herbart hat darüber treffende Worte gesagt, die allgemein bekannt sind. Man kann sich keinen schärferen Gegensatz gegenüber den modernen Abenteuergeschichten denken: dort plastische Ruhe, hier flackerndes Licht. H. Lang sagt in seinen religiösen Reden von ihnen: „sie seien durchaus classisch in der Kraft, Gemüther aus dem Schlaf aufzuwecken".

Und Herder: Glauben und Gehorsam, Liebe und Hoffnung sind die ersten Tugenden, die im Kinde geweckt werden müssen und die lebenslang alles führen und tragen. Das Wunderbare und Feierliche in der Erzählung gibt dem Gemälde ebensoviel Licht, helle Farbe und gleichsam heroisch Riesenhaftes, als es haben muss, um das Auge des Kindes zu packen. Christoph Schmid nennt sie unter allen Geschichten die vortrefflichsten. Da lebt Alles, Alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Nie fällt die Erzählungsart ins Kleinliche. Bei den moralischen Schilderungen wird immer gezeigt, aus welchen Quellen die Tugend und das Laster entspringt. Da entfaltet sich eine Reihe von männlichen und weiblichen Heldengestalten, die allen Zeiten ein leuchtendes Vorbild sein können. Selbst die Alten kehren noch gerne zu ihr zurück und wundern sich dann über ihre Kraft und Schönheit erst recht, nachdem sie in der Jugend unbewusst von ihr so tief ergriffen wurden.

Der Wert der reinen, guten Unterhaltungsschrift dürfte sicher darin bestehen, dass sie zur geistigen Nahrung lockt und dabei milde nährt. Bei vielen Kindern handelt es sich zuerst darum, sie zum Lesen überhaupt zu bringen. Muss ja selbst das mechanische Lesen durch diese vielfache Übung erst seine eigentliche Fertigkeit erlangen, obwohl das Gegentheil behauptet wurde. Scheibert will die Wahrnehmung gemacht haben, dass die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen, „so dass Schüler, die im 7.—8. Jahre mit vollkommener Sicherheit lesen, in ihrem 14. und 15. Jahre kaum einen Satz mit vollkommener Sicherheit zu lesen vermögen. Diese Wahrnehmung dürfte wohl vereinzelt stehen oder sich auf das ausdruckvolle Lesen beschränken, obwohl auch dies kaum glaublich ist. Um Lust zum Lesen und Fertigkeit im Lesen zu bekommen, werden dem Knaben zuerst kleinere, dann später grössere Unterhaltungsschriften geboten, die ihm nichts anderes zumuthen, als ihrem Gange mit Interesse zu folgen. Der Faden der Erzählung muss rasch fortlaufen. Unterbrechungen

Digitized by Google

und epische Rückstauungen der Handlung sind vermieden, sie ist leicht geschürzt und, was die Hauptsache ist, spannend, ohne die jugendliche Phantasie zu erhitzen. Der Knabe ist noch nicht mit den Kunstmitteln des Dichters vertraut, ihn überraschen noch die einfachsten Kunstgriffe wie die Wiedererkennung,. Der Knabe lernt aber nicht bloss äusserlich lesen, er lernt auch innerlich lesen, in sich lesen, es beginnen die Beziehungsprocesse des Vereinens, Vergleichens, Unterscheidens: er lernt sich mit fremden Gestalten vergleichen, an ihnen theilzunehmen, er lernt billigen und missbilligen, mit dem Helden Pläne bedenken und ausführen. Mag es zuerst Neugierde, mag es das stoffliche Interesse sein, was ihn zum Lesen treibt." Lessing sagt im 11. Literaturbrief: das grosse Geheimnis, die menschliche Seele durch Übung vollkommen zu machen, besteht einzig darin, dass man sie in steter Bemühung erhält, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen. Die Triebfedern dazu sind Ehrgeiz und Neugierde. Die Neugierde packt doch wenigstens an einem Punkt die Selbstthätigkeit und löst gewisse Fesseln, die die jugendliche Kraft oft lange gebunden halten, die Neugierde muss entzündet werden an einem erlaubten Stoff, die Handlung muss lauter sein, sie darf ins Unnatürliche fallen, doch nicht ins Unwahrscheinliche. Die Kinder haben trotz ihres jugendlichen Verstandes ein ganz feines Verständnis und sie klagen nicht selten über die Unwahrheit der Handlung. Moralische Charaktere, eine ruhige, nicht hin und her springende Entwicklung, eine den Gefühlen des Knaben entsprechende Lösung, reine, einfache und edle Sprache, tüchtige Gesinnung, historischer Hintergrund, machen solche Schriften zu einem Lieblingsbuch, zu dem er selbst noch in den Jünglingsjahren greift, um die alte Freude in der Rückerinnerung an die dabei zugebrachten Stunden mit den alten, noch lebhaft vor der Seele stehenden Bildern wieder aufzufrischen. Warum soll derlei also nicht dem Knaben geboten werden? Man muss nicht das Knaben- mit dem Jünglingsalter verwechseln; es braucht bei manchem Jungen eines solchen Sauerteiges für sein geistiges Wesen. Wird er durch solche Erzählungen nicht auch hinausgeführt in weitere Menschenkreise? Dehnt sich vor seinem Blick nicht auch der beschränkte Horizont des Hauses und der Schule aus? Bekommt er nicht auch tiefere Perspectiven, und zwar auch reichere und bessere, als ihm eingelernte Lectionen ertheilen? Eine gewisse Geschmacksbildung, die er durch eine solche gute Lectüre erhält, ist doch auch eine wichtige Errungenschaft. In der Jugend erfassen wir die Gegenstände viel reiner und farbiger, es liegt auf ihnen jener zarte Duft, der sie so schön macht. Drum greift das Bild reiner und edler Charaktere eines schönen Familienlebens so tief in das Herz der Jugend. „Die Rose von Tannenburg zehn Jahre später gelesen, hat nicht die Wirkung wie in einer gewissen Periode des Kindesalters." Jene Kinderschriftsteller, wie Christoph Schmid und andere, die das Herz des Kindes so tief und genau kannten, haben gewiss nicht geirrt, als sie sich gerade zu

Digitized by Google

dieser Gattung der Jugendschriftstellerei wendeten. Was mancher daraus gelernt, das hat gewiss keinen geringeren Wert als naturgeschichtliche etc. Betrachtungen. Die Aufgabe der Lehrer und Erzieher, gute Jugendschriften von mittelmässigen und schlechten unterscheiden zu lernen, ist eine sehr wichtige pädagogische, und mancher, der sie zu treffen glaubt, trifft sie nicht. Dr. Wustmann hat im literarischen Jahresbericht bezüglich der Unterhaltungsschriften das „Bedeutende" des echt erzählenden Stoffes für die Jugend hervorgehoben. Es soll ein solcher Stoff nicht bloss einen bedeutenden, über die gemeine Wirklichkeit erhabenen Hintergrund haben, sondern es sollen sich auch bedeutende und scharf individualisierte Gestalten von diesem Hintergrunde ablösen. Für die erste Lectüre wird gewöhnlich das Märchen gewählt; das echte Märchen, wie die Brüder Grimm es erweckt, jene leichte Speise, die wie Milch und Honig nährt, ist gewiss für die erste Stufe passend, aber der Missbrauch mit der Märchenliteratur für die Kinder ist doch einzudämmen; nicht selten ist es reines Phantasiespiel und läppisch. Das moralische oder Reflexionsmärchen (Andersen) passt mehr für die grossen Leute als für die kleinen, seine Naivität ist nicht selten gekünstelt. Albert Richter (Schule und Leben) sagt: Das Märchen wird oft unrechtmässig bevorzugt, man hat vergessen, dass es oft am wenigsten geistigen Gehalt hat und nur für das zarteste Alter Gegenstand des Unterrichtes sein kann. Er empfiehlt die deutsche Sage. Auch Riecke sagt: Nur für das früheste Kindesalter können wir Märchen zulässig finden, denn das Kind soll in seinem traumartigen Zustand nicht absichtlich erhalten werden, je mehr es daraus erwacht und zum verständigen Auffassen der Realwelt, in der es lebt, aufwächst, desto weniger kann es pädagogisch richtig sein, es in einer verschwimmenden Traumwelt festzuhalten. Gute Märchen müssen überhaupt lebhaft erzählt und vom Munde weg aufgenommen werden. Hier gilt das Wort Herders: „Eine reine Sammlung von Kindermärchen in richtiger Tendenz für den Geist und das Herz des Kindes mit allem Reichthum zauberischer Weltscenen sowie mit der ganzen Unschuld einer Jugendseele begabt, wäre ein Weihnachtsgeschenk für die ganze Welt künftiger Generationen." Auch Goethe sagt: „Wenn die Märchen unser Herz bilden wollen, so gebe man uns einheimische. Wir werden uns darin desto besser erkennen, und wenn wir uns getroffen fühlen, desto gerührter an unser Herz schlagen." „Gewöhnlich aber versetzt man das Märchen nach Samarkand, um unsere Einbildungskraft zu verwirren. Prägen sich dem Kinde diese Riesenfiguren und übernatürlichen Ungeheuer ein, so entsteht die Neigung zum Wunderbaren und dem Märchenhaften, das sich so oft in Fratzen und albernem Grossen verliert. Das Riesenhafte mag dem sich öffnenden Auge gezeigt werden, aber das Auge darf sich nicht daran bilden und das Mass dieser Gestalten für den ewigen Grössenstab aller Erscheinungen des ganzen Lebens nehmen!"

Digitized by Google

Dagegen sagt Bock: „Zur Bildung eines liebevollen Gemüthes erzähle man nicht etwa Märchen, Geister-, Feen-, Räuber- und andere gemüthserregende Geschichten, denn diese erzeugen sehr leicht eine widernatürliche Einbildungskraft, machen das Gemüth für romanhafte Auffassung und Aberglauben empfänglich, sondern solche Geschichten, wo Menschen oder auch Thiere durch aufopfernde Thaten Unglück von andern abgewehrt haben."

Es wäre aber ein grosser Fehler, das Wunderbare überhaupt zu verwerfen; etwas von der gesunden Romantik für die Jugend zu retten, die doch den Ritt ins schöne romantische Land so gerne macht, wird gewiss nicht schaden. Wer liebt das Romantische vor andern? sagt Herder: Die Jugend. Kinder wollen und müssen ihre Kräfte üben, dazu bedürfen sie gross gezeichnete, in die Augen stechende Vorbilder, etwas was sie weckt, hebt, ermuntert. Nur darf diese Passage nicht zu lange dauern, dann erschliesst sich dem suchenden Geist des Knaben und beginnenden Jüngling das Wort anderer Schriften von selbst. Ein Geist, wie der Herders, eines Lehrers und Dichters zugleich, der die Literatur vieler Völker kannte, sagt im Vorwort zum ersten Theil der Palmblätter über den Wert morgenländischer Erzählungen zur Bildung der Jugend: „Im Frühlinge des Lebens, wenn unsere junge Einbildungskraft aufwacht, sind wir ungemein geneigt, uns eine Welt zu denken, die nicht um uns ist. In der, die uns umgibt, finden wir uns enge und den Gang der Dinge um uns her alltäglich; wir haschen also gern nach dem Wunderbaren, versetzen uns in Zeiten, die nicht mehr sind, ja wir fühlen eine Freude daran, jedem Ausserordentlichen, das uns vorkommt, den Zusatz einer Riesengrösse zu geben, oder es mit all den Farben auszuschmücken, die unser Herz daran liebt. Eine Beschäftigung mit nichts ist diese blosse Unterhaltungslectüre genannt worden. Man kann zugeben, dass dies für den Jüngling der Fall ist, der stärkere Kost verträgt, es gilt aber nicht für den Knaben, der eine leichte und schmackhafte Kost braucht, damit er überhaupt den Geist beschäftigt.

Selbst die Fabel braucht nicht den lehrhaften Charakter zu haben. So sagt der Biograph Wilhelm Heys von dessen trefflichen Fabeln, durch die viele Tausende einen unverlöschlichen Ausdruck empfangen haben: „Wir haben es freilich hier nicht mit Fabeln im Sinne Äsops zu thun, mit solchen, die eine Regel der Lebensklugheit durch eine Erzählung aus der Thierwelt illustrieren: aber W. Hey ist der Schöpfer einer viel höheren Gattung; er will nicht belehren, aber er vermenschlicht in heiterer Kinderphantasie das Thierleben und bringt es mit unsern Tugenden und Fehlern, nach den Gefühlen und Neigungen unseres Herzens in die innigsten Beziehungen. In der süssen Unschuld seines Gemüths hat er meistens den Ton getroffen, der an das ewig Kindliche in unserer Brust anklingt und dieser Ton eben ist der wahre Glockenschlag echter Poesie".

Es ist somit für die Erziehung im allgemeinen und besondern von nachhaltigem Einfluss und weitgreifender Bedeutung, dass

Digitized by Google

nicht bloss Lehrhaftes und ausgesprochen Nützliches, sondern Unterhaltendes der Art dem Knaben geboten wird, wie es in der vorausgehenden Darstellung bezeichnet worden ist. Statt des offen Lehrhaften tritt das weitaus wichtigere verborgene Lehrhafte ein. Oder hat es nicht auch einen Wert, reine und correcte Sprache zu lesen, ist die Stärkung des sprachlichen Gefühles, die Stärkung der Auffassung von Thatsachen nichts? Das Gedächtnis wird durch das Zusammentreffen und nothwendige rasche Reproducieren einer umso grösseren Menge zusammenhängender Vorstellungen, um den Faden zu behalten, angeregt, der Phantasie im Producieren ähnlicher Bilder geübt. Eine Menge Beziehungsverhältnisse werden durch Vergleichen, Unterscheiden, Trennen und Vereinen geweckt. Vergnügt der denkende Mensch sich denkend, so will der Knabe sich spielend auch auf geistigem Gebiete vergnügen. Wer aber wollte ewigen Tag? sagt Albert Richter. Wer sehnte sich nicht einmal nach dem kühlen träumerischen Schatten der Nacht? Hüten wir uns, in der Schule nur dem Tag sein Recht zu gönnen, hüten wir uns, über der an sich wichtigen und nöthigen Verstandesbildung, das Gemüth zu vernachlässigen. Erkennt man doch als pädagogischen Grundsatz an „was imstande ist, die Liebe zu einem würdigen Gegenstand zu erwecken, was die Aufmerksamkeit fesselt, von dem soll man, wenn es sonst nicht Schaden bringt, unbedingt Gebrauch machen". So kann man immerhin das leichtere Mittel statt des schwereren wählen, um das Kind irgendwie vorwärts zu bringen; lesen heisst freilich „sammeln", aber hier durch Ausspannung, nicht durch noch stärkere Anspannung. Man kann nicht sagen, dass das Gesagte doch nur für die allererste Stufe des Lesens, etwa für die Volksschule seine Richtigkeit hat, für den Gymnasiasten aber ein ungleich anderer Standpunkt gelte. Das wäre ein grosser Fehler. Die Lectüre des Volksschülers wird auch die richtige Lectüre des Gymnasiasten in den unteren Classen sein.

Eine wichtige Frage ist ferner die, wie weit das Ästhetisch-Hässliche in der Jugendschrift berechtigt ist? Jedes Handlungsbild braucht, wenn es ausgebreiteter ist, der Mannigfaltigkeit wegen einen Kampf, also Gegner. Der Jugendschriftsteller kann sich dieses Mittels nicht entschlagen, auch er muss den Kampf mit hineinbringen. Das Hässliche fehlt auch dem Kunstwerke nicht als Gegensatz und der Mannigfaltigkeit wegen. Wie weit darf der Jugendschriftsteller davon Gebrauch machen? Ein gewiss trefflicher Jugenderzähler, Christoph Schmid sagt: Er glaube den warnenden Beispielen des Bösen auch einladende Beispiele des Guten entgegenstellen zu müssen, um nicht nur vom Laster abzuschrecken, sondern auch die Tugend in ihrer Liebenswürdigkeit zu zeigen und ihr die Herzen der Menschen zu gewinnen. Es ist zu zeigen, wie auch grosse Vergehen ihre ersten Keime in einer vernachlässigten Erziehung oder einer übelbewachten Neigung haben, und wie die Folgen solcher Vergehen sich über alle menschlichen Vorfälle verbreiten, namhaften Jammer anrichten.

Digitized by Google

Gerade die Entgegenstellung des Schlechten aber hat man bekämpft. Der „gute Fridolin und der böse Dietrich" ist des letzteren wegen von manchen Lehrern aus den Bibliotheken verwiesen worden und es ist dieses typisch für eine gewisse Auffassung, die nur Beispiele des Guten und Edlen will und sich dabei eines so wichtigen Mittels des Künstlers, des Gegensatzes nicht bedient, weil sie glaubt, die zarte Seele des Kindes zu verletzen. Gewiss, Ungeheuer sollen nicht dargestellt werden, aber das Böse hat als Hässliches auch seinen richtigen Platz, wenn man es nur auf denselben zu stellen weiss. Das abschreckende Beispiel aber als solches hat gar keinen Wert; auch hier gilt das Lessing'sche Wort: nicht Engel und nicht Teufel darstellen; aber es gibt eine Art, auch Bösewichter einzuführen, die nicht getadelt werden kann. So führt z. B. Oskar Höcker in seiner Erzählung: „Der Wille ist des Werkes Seele" ein Kind an, das durch eigene Kraft und durch Menschenliebe anderer sich den unmoralischen Einflüssen seiner Umgebung entzieht, und die Theilnahme ist dieser Kindesgestalt sicher. Auch hier gilt ästhetisch der Spruch der Bibel von den neunundneunzig Gerechten.

„Eine reine Seele spiegelt," sagt Jean Paul, „ohne sich zu beflecken, die unreine ab und fühlt unwissend die quälende Nähe: so wie Tauben, sagt man, sich in reinem Gewässer baden, um darin die Bilder schwebender Raubvögel zu sehen."

Wir haben uns mit der reinen Unterhaltungsschrift des Breiteren beschäftigt und dieselbe vertheidigt, gerade deswegen, weil dieselbe in neuester Zeit so scharf bekämpft wurde. Mit Unrecht, wie wir gesehen haben. Am wenigsten soll sie sicherlich auf der untersten Stufe ausgeschlossen werden. Es braucht die reine Unterhaltungslectüre nicht im hintersten Winkel zu stehen: lassen wir sie als Jugendschatz da stehen, wo sie steht und wo sie der sorgsame Lehrer gern hat, freuen wir uns an dessen Vermehrung durch wirkliche Jugendschriftsteller.

Es tritt damit aber eine zweite Forderung in entgegengesetztem Sinne auf: *der Schüler gewöhne sich an ein mit Ernst behandeltes Lesen und befreie sich aus eigenem Antriebe von dem Lesen, welches der blossen Zerstreuung wegen getrieben wird.* Nur in dieser Weise wird das Lesen seinen eigentlichen Segen bringen. Damit ist aber auch der Lesewuth die Spitze abgebrochen. Eine schwerere Lectüre, die einige geistige Anstrengung kostet, verlangt ihre Ruhepausen. „*Durchjagen* des Verschiedensten" kann eben nur bei der Unterhaltungslectüre vorkommen und darin liegt ihre Gefahr. Die ernste Lectüre vermeidet von selbst das Vielerlei, der Schüler merkt, dass ihm dies nicht vorwärts hilft, wie *Lichtenberg* sagt, er breitet sich aus, ohne sich zu stärken. Wie eine Springfeder durch den anhaltenden Druck eines fremden Körpers ihre Elasticität endlich einbüsst, so der Geist die seine durch fortwährendes Aufdrängen fremder Gedanken. Je mehr diese jungen Leute lesen, desto weniger Spuren lässt das Gelesene zurück, der

Geist wird wie eine Tafel, auf der vieles übereinander und durcheinander geschrieben ist.

Dass Erlebtes und Geschautes recht gut ist, viel besser als so manche fingierte, weinerliche und unnatürliche Geschichte, in die der jugendliche Sinn, wie Frey sagt, förmlich hineingebohrt wird, hat noch niemand in Abrede gestellt. Und doch sind moralische Warnungsbilder, welche die in einer gewissen Eigennatur schlummernden Gefahren lebhaft schildern und das darauf folgende Unheil schwarz malen, noch besser für Kinder, als wenn Jugendschriftsteller sich mit Verstümmelung altberühmter Kunstwerke (Homer, Nibelungen, Gudrun) beschäftigen, um sie nach ihrer Art für die Jugend zurechtzuschneiden: hier darf nur eine sehr feine Hand daran rühren. Das Beginnen derer, die sich an die Odyssee wagen, ist von einem geistvollen Schriftsteller so gezeichnet worden: „Es komme ihm vor, als hätte ein industrieller Mann die Venus von Milo in Zink gegossen in kleinem Massstabe und sie als Fussgestell zu seiner Lampe verwendet." Übrigens kann ja auch die Jugendliteratur nicht immer dieselbe bleiben, der Strom der allgemeinen geistigen Bewegung nimmt sie mit, das zeigt sich in der ganzen Geschichte der Jugendschriften; die Philanthropisten und die Romantiker drückten ihr ihr Gepräge auf, dann kamen die rührenden Familiengeschichten, die echten und schlechten Märchen, die Dorfgeschichte, die geographisch schildernde Literatur, entsprechend den grossartigen Anstrengungen und Erfolgen auf dem Gebiete der Beobachtung und der Erforschung fremder Erdtheile und fremden Lebens. Jetzt pocht man viel auf naturwissenschaftliche Schriften, ihren Wert soll man übrigens pädagogisch nicht gar zu sehr überspannen: ihre Bedeutung für die Intelligenz ist gross, ihre gemüthbildende Kraft dürfte leicht zu ersetzen sein. Die Überschätzung der diesbezüglichen Jugendschriften erklärt sich leicht aus der früheren Zurücksetzung der Naturwissenschaften und aus ihrem jetzigen siegreichen Vormarsch.

Karl Müller hat in seiner Zeitschrift „Die Natur" diesen Standpunkt mit aller Energie vertreten. Ihm sind die Gesetze der Natur auch die Gesetze des ganzen menschlichen Wesens. Der Pädagog, der dies erkenne, wird somit als seine grösste Aufgabe finden, den zu Erziehenden in Einklang zu bringen mit der Natur. Aber es gehört mehr dazu als schöne Worte. Das wahre Naturgemälde fordert die Vereinigung von Künstler und Forscher.

Das Gymnasium umfasst in seinen acht Jahren eine Reihe von Stufen, von denen jede in der Wahl der Lectüre ein volles Recht auf Berücksichtigung hat; so wie der Fortgang an der Schule vom Leichteren zum Schwereren stattfindet, so muss auch dieser Fortgang in der Lectüre innegehalten werden. Die frühere Stufe muss auf die spätere vorbereiten, ein Zusammenhang soll hergestellt werden, eine Einheit in der Mannigfaltigkeit muss der Augpunkt der Pädagogik, hier parallel mit den Unterrichtsgegenständen bleiben. Wie der Horizont sich erweitert und die Selbstthätigkeit

wächst, muss auch in der Lectüre weiter ausgegriffen werden ohne dass der Schüler sich zu sehr ausbreitet und sich etwa darin verliert.

Den Idealen bei der Erziehung fördernd entgegen zu kommen, dem Umsichgreifen falscher Ideale mit den besten Mitteln entgegen zu arbeiten: dazu ist die Lectüre guter, auf diesen Zweck berechneten Schriften ein ausgezeichnetes Mittel, nur dürfen sie nicht vom Anhauch des Schönen verlassen sein. Niemals, sagt Karl Müller, ist die Sprache der Wissenschaft die Sprache des Herzens gewesen, immer war es die der Kunst. Aber nicht eine inhaltsleere Form passt für die Jugend, sie muss sich mit Gedanken und wissenschaftlich geläuterten Empfindungen füllen, wie sich diese in geläuterten Formen zu verkörpern haben.

Nicht das Lehrhafte in seiner Isoliertheit, das Schöne ist die Goldader in einem guten Buche für die Jugend, wie in Goethes Märchen von der schönen Lilie das Königsbild aus verschiedenen Metallen gearbeitet ist, welche von der Goldader durchzogen werden. Wie die Schlange dieses Gold herausleckt, zerfällt auch das Bild. Freilich passt aber auch jene marmorkalte, akademische und declamatorische Schönheit für die Jugendschrift nicht, die so leicht ins Phrasenhafte fällt und „tönender Worte Erguss" wird. Wie schwer es auch immer werden mag, zwischen den Extremen, dem Naturalistischen und Formschönen, die rechte Mitte zu finden, Muster sind vorhanden, und diese nachzuahmen kann im Gebiete der Jugendliteratur, die auf Originalität nicht auszugehen braucht, da sie sich andere Zwecke setzt, niemand zum Vorwurf gemacht werden.

Wir knüpfen an diese allgemeine Besprechung der Lectüre nun eine Reihe praktischer Fragen an, die die Schülerbibliotheken an Gymnasien betreffen. Schülerbibliotheken sind hohen Ortes vorgeschrieben. Für die Bedürfnisse der studierenden Jugend am Gymnasium soll im Gymnasialgebäude selbst in Übereinstimmung mit § 55 des Entwurfes der Organisation der Gymnasien eine entsprechende Büchersammlung bei abwechselnder Führung der Geschäfte von Seite der Lehrer oder des Directors errichtet und vermehrt werden, mit besonderer Rücksicht auf solche Bücher, welche nach individuellen und localen Umständen den Bedürfnissen der Schüler entsprechen und denselben auch zum Gebrauche nach Hause mitgegeben werden. (H.-Min.-Erl. ddo. 22. December 1853, Z. 9837.)

Über ihre Nothwendigkeit wird kaum Streit erhoben werden. Ein solch wichtiges Erziehungsmittel ganz aus der Hand zu geben, wird nicht vielen Leuten einfallen. Schrader nennt sie ein nothwendiges Bildungsmittel für unsere höheren Lehranstalten. Sie soll die geeigneten Mittel liefern, um den Schüler auf angemessene und anziehende Weise in der Ergänzung des Schulunterrichtes zu unterstützen und hiedurch vor der schädlichen Benützung der Leihbibliotheken zu bewahren. Trötscher nennt sie im Organismus der Schule ein nothwendiges Glied, welches die grösste Theilnahme aller Schulmänner, aber auch des Hauses erheischt.

Digitized by Google

Eine weitere Reihe von Fragen knüpft sich an das Bestehen der Schülerbibliotheken.

Die Revision des vergangenen Jahres hat gewisse Resultate ergeben und das hohe Ministerium hat in präciser Weise seine Forderungen gestellt, die für die Schülerbibliotheken massgebend sein sollen.

Es fragt sich zuerst, welche Schwierigkeiten erwachsen dem Lehrer bei der Leitung der Lectüre der Schüler? Dieselben sind nicht gering und betreffen zuerst die Kenntnisse des Lehrers. 1. Derselbe soll die Jugendschriften, die er empfiehlt oder aus der Hand gibt, kennen; dazu bedarf es einer Specialprüfung. 2. Er soll den Schüler genau kennen, um eine Controle ausüben zu können, die für diesen Zweck wirksam ist. 3. Er soll Zeit, Lust und Gelegenheit haben, diese Controle auszuüben. 4. Es sollen in den Schülerbibliotheken die Werke, die zu empfehlen sind, in hinreichender Anzahl vorhanden sein. 5. Derselbe soll nicht einseitig eine oder die andere Richtung bevorzugen. 6. Es muss ein Canon, eine geordnete Stufenfolge aufgestellt werden, damit ein einheitlicher Plan durchgeführt wird. Dieser Canon muss nach und nach sich erweitern und aus den neu erscheinenden Jugendschriften das Beste und Passendste aufnehmen. 7. Der Lehrer muss Mittel und Wege zu finden wissen, das wilde Lesen, etwa aus Leihbibliotheken etc., zu verhindern. Alle diese Punkte sind von selbst klar und in der Einleitung begründet worden. Eine planvolle Erziehung muss sich des Zöglings stark bemächtigen. Die Jugendlectüre mit ihrem mächtigen Einflusse, nicht geleitet oder nicht gehörig geleitet, greift störend in eine planvolle Erziehung ein, weil sie durch zufällige Momente ganz neue Richtungen in der Seele des Zöglings entzündet.

Die Specialprüfung eines für die Schülerbibliothek vorzuschlagenden Buches ist unbedingt nothwendig. Hier ist zuerst die verschiedene Weltanschauung ins Auge zu fassen, die in solchen Büchern zum Ausdruck kommt. Wie viele Bücher, die sonst vortrefflich sind, können wegen der in ihnen herrschenden Weltanschauung, die sich mit der durch die Schule und die Kirche gegebenen nicht verträgt, den Schülern nicht in die Hand gegeben werden. Es braucht auf diesen Punkt nicht weiter eingegangen zu werden. Manche dieser Schriften wollen gar nicht absichtlich dem Dogma etc. entgegentreten, aber die in ihnen vertretene Weltanschauung steht im Widerspruch mit der sonst dem Schüler überlieferten, und es können Conflicte hervortreten, die dann der Schule vorgeworfen werden. Ähnliches gilt von politischer und patriotischer Auffassung. Hier muss der Takt des Lehrers und des Lehrkörpers entscheiden, ob ein solches Buch sich mit dem Standpunkt des Gymnasiums verträgt. Bei den kämpfenden Meinungen, die die Neuzeit bewegen, mag dies nicht immer leicht sein und leicht wird der Vorwurf zu grosser Ängstlichkeit von solchen erhoben werden, welche der Schule ferner

Digitized by Google

stehen und die nicht wissen, wie wichtig und schwierig es ist, einen einheitlichen harmonischen Standpunkt für die Mittelschule zu wahren. Der Lehrer verlasse sich also ja nicht auf ein gedrucktes Urtheil: selbst in solchen Werken, wie Engelbert Fischers „Grossmacht der Jugendliteratur" und Rolfus' Vorschlägen finden sich Bücher empfohlen, die nicht zu empfehlen sind. Um nur einige Beispiele anzuführen, erwähne ich, was ein „Neuer literarischer Jahresbericht" über Nieritz bringt: „Man kann seine Schriften unbesehen alle anschaffen, man darf und soll sie anschaffen, denn es zeigt sich überall Gesundheit und überall Sorgfalt, weil für die Jugend nur das Beste gut genug ist." Anderswo steht über Nieritz' Jugendschriften: „Sein Verdienst um die Jugendliteratur steht auf nicht minder schwanken Füssen als das Franz Hoffmanns und seiner Mitarbeiter." Auch von Christoph Schmid wird behauptet, dass er wirklich classische Erzählungen geschrieben habe, die aber unter den für die Jugend nicht geeigneten geradezu verschwinden, ebenso von G. H. v. Schubert, K. Stöber etc. Grimms Kinder-Hausmärchen kommen für die erste Stufe fast in allen Katalogen vor, bei uns sind dieselben von verschiedenen Bezirksschulräthen zurückgewiesen. Schmidt F., Reineke Fuchs, Kletke, das Buch von Rübezahl, steht im Kanon bei G. Ellendt, bei uns dürften einige dieser Bücher kaum passen, derlei Erfahrungen hat jeder von uns gemacht. Es heisst also selber zusehen. Nur das, was man ganz und sorgfältig selbst gelesen hat, kann mit gutem Gewissen vorgeschlagen werden. Jeder hat sich vor allem zuerst selbst Rechenschaft zu geben, dann kann er auch anderen solche geben. Die Fingerzeige sind vorhanden, nach denen man sich zu richten hat, die Lehrstufen auch. Bei einem Zweifel über dieses oder jenes Buch wird die Besprechung angefochtener Stellen unter den Lehrern zum Ziele führen. Wir sind bei uns in Österreich nicht so arm an guten Jugendschriften, aber manches ist veraltet und längere Zeit ist dieses Gebiet ziemlich brach gelegen, da der deutsche Büchermarkt alles überschwemmte; und zwar brachte derselbe viel Gutes, aber auch Unbrauchbares. Bei uns in Österreich wird die Auswahl, besonders des geschichtlichen Stoffes sehr erschwert. Trotz der Menge leuchtender Vorbilder von Vaterlandsliebe und Heldenkraft, von ruhmvoller Thätigkeit in allen Sphären menschlicher Arbeit kann es geschehen, dass die Darstellung derselben auf Schwierigkeiten stösst. Leicht findet dieser oder jener Volksstamm sich verletzt, die Völker wollen in ihren Gefühlen geschont werden, ebenso wie die verschiedenen Confessionen. Es ist daher nicht zu wundern, wenn ein planloses Hereinziehen der Jugendliteratur Deutschlands hie und da verletzt hat, ebenso wie Übersetzungen aus dem Französischen, Englischen etc., trotz der berühmten Namen der Verfasser. Oft ist es nur eine einzige Stelle, die ein sonst schönes Buch bei uns unbrauchbar macht. Oft haben ja die Verfasser die beste Absicht für ihre Jugend, ihre Confession und ihr Volk und dessen Geschichte etc. Es gilt auch hier der Satz: Eines schickt sich nicht

Digitized by Google

für alle. Auf der einen Seite setzt sich der Jugendschriftsteller bestimmte sittliche oder patriotische Zwecke und stellt seine Helden, sein Vaterland, seine Mitbürger recht glänzend in den Vordergrund; auf der anderen Seite aber kann man mit Recht verlangen, dass, wer für die Jugend schreibt, jedes Wort überlege, er soll jede nationale politische oder religiöse Parteilichkeit zurückdrängen, er soll Licht und Schatten nicht tendentiös vertheilen und den Gegner nicht würdelos behandeln. Bei dieser doppelten Pflicht des Jugendschriftstellers ist die rechte Mitte nicht leicht einzuhalten.

Von grosser Wichtigkeit und von hoher pädagogischer Bedeutung ist die Kenntnis der einzelnen Schüler und die Controle der Schülerlectüre.

Eine der schwersten Aufgaben für den Mittelschullehrer ist die, was er dem Einzelnen verabreichen soll. Nur eine genaue Kenntnis des Knaben oder Jünglings wird es ermöglichen, das gerade für ihn Passende auszuwählen; schon darum kann die Verabreichung der Lectüre nicht bloss Sache des Bibliothekars sein, der oft den Schüler gar nicht kennt und ihn daher bloss abfertigt. Aber selbst der Ordinarius kann, wenigstens anfangs, die Einzelnen nicht genau kennen. Was den einen Schüler fördert und packt, lässt den andern gleichgiltig, er legt das gute Buch beiseite und gibt es ungelesen zurück. Im allgemeinen kann der sichere Blick eines Lehrers häufig das Rechte finden, besonders an Anstalten, die nicht stark besucht sind, bei grossem Classenbesuch aber wird dies dem Lehrer nicht leicht. Man sieht, dass auch hier alles vom Lehrer abhängt, ob er volle Lust und Liebe hat, sich der Sache warm anzunehmen und sich in die Seele des einzelnen Zöglings zu versetzen, ihn zu beobachten und dann mit der Lectüre an der rechten Stelle zu fassen. Dann kann oft das, was anderen ein Missgriff scheint, sich rechtfertigen. Diese schwere Aufgabe ist der Grund, der zu einer gewissen Verallgemeinerung der Lectüre zu dem „guten Canon" treibt, von dem man wenigstens keinen Schaden erwartet, wenn auch der Nutzen, wegen des Mangels der Visierung auf das Individuum ausbleibt. Man kann das Bedenken aussprechen, dass, wenn auch die volle Berechtigung einer passenden Lectüre zugegeben wird, diese doch nur wirklich gut und zielbewusst dann geleitet werden kann, wenn nur wenig Zöglinge, wie etwa bei der Privaterziehung, dem Lehrer übergeben sind. Die Schule mit vielen Schülern verhindere diese sorgfältige Achtsamkeit, die hier so nothwendig ist. Auch spreche ja die Erfahrung, die hiebei des öftern und auch bei der jüngsten Revision gemacht worden ist, dafür, dass die Schule, selbst beim besten Willen, den man doch voraussetzen muss, diese Achtsamkeit nicht überall bewiesen habe. Kommen also Fehler im grossen vor, um wie viel leichter im kleinen, wenn hier von kleinen Fehlern überhaupt zu sprechen erlaubt ist. Nicht immer werde das Zweckentsprechende, der Individualität Angepasste ausgewählt; wie der Lehrstoff sorgfältig überwacht und ausgesucht wird, so

Digitized by Google

soll auch dies beim Lesestoff der Fall sein, sonst greift er nicht unterstützend und nothwendig, sondern nur zufällig in den Erziehungszweck ein, wobei viel Kraft vergeudet wird. Das könne der Lehrer nicht leisten, das sei besser die Aufgabe der Eltern; alles solle nicht der Schule zugeschoben werden, die hie und da in dieser Hinsicht nachhelfen und eingreifen könne. Dazu komme noch, dass bei Schülern in den oberen Classen der Mittelschulen der Einfluss der Lehrer nicht so gross sei, da andere Einflüsse vorhanden sind, die denselben kreuzen. Hier werde ja so der Rath der Lehrer und Hinweis auf das Rechte nicht so streng befolgt, es gebe auch kein Mittel dazu, um den Schüler fest zu bestimmen. Der Schüler suche ja doch Nebenwege: somit sei der Schule diese Aufsicht zu nehmen, wo sie nicht freiwillig und gewissenhaft vom Schüler selbst in Anspruch genommen werde. Wo also die Möglichkeit einer genauen Controle fehlt, da kann auch die Schule eine solche nicht übernehmen wollen.

Es ist auch der Vorwurf erhoben worden, dass das Gymnasium, wenn es nicht eine sorgfältige und passende Auswahl mit den den Schülern verabreichten Büchern, und zwar in längeren Zwischenräumen treffe, fern von jeder bloss raschen Abfertigung des Schülers, selbst den Vorwurf der Urheberschaft jener gedankenlosen Vielleserei auf sich lade, wie ja thatsächlich Eltern öfters bitten, dem Knaben kein Buch zu geben, weil er darüber das Lernen seiner Lectionen verabsäume. Der Schüler gibt das Buch auch oft zurück, ohne es gelesen zu haben, weil es ihm nicht gefällt, und der Lehrer hat so sich eine unnütze Mühe gemacht. Das ist alles die Folge der Nichtcontrolierung. So ist der Schaden grösser als der Nutzen und ein solches Resultat sei doch nicht des grossen Aufwandes von Geld, Zeit und Mühe und auch von Verantwortung wert.

Hiergegen muss bemerkt werden: Die Schule will nicht alles leisten. Sie gibt die Richtigkeit des Angeführten theilweise zu und greift nur insoweit ein, als es in ihrer Macht steht. Weil sie eine umfassende Überwachung nicht durchführen kann, begnügt sie sich mit einer theilweisen, die Hände aber ganz in den Schoss legen darf sie nicht.

Am Ober-Gymnasium ist eine Controle für den deutschen Sprachunterricht vorgeschrieben, sie liegt hier im Rahmen des Unterrichtes und ist ohne Überbürdung der Schüler durchzuführen; der Lehrer hat Gelegenheit genug sich zu überzeugen, wie der Schüler gelesen hat. Anders ist es im Unter-Gymnasium: hier kann der Lehrer an eine Controle nicht denken, weil der Schüler überhaupt mit Hausarbeiten stark beschäftigt, zur Privatlectüre nicht gezwungen werden kann, und weil bei unsern Mittelschulen in grösseren Städten mit starkem Schülerbesuch eine Controle sehr schwer durchzuführen ist. Würde man die Privatlectüre erzwingen, so würde das Geschrei über Überbürdung nur noch lauter erschallen. An Anstalten auf dem Lande, die nicht so stark besucht sind, wo die Schülerzahl etwa dreissig nicht übersteigt, wäre eine solche Controle noch möglich. Der Lehrer müsste aber dann selbst eine

Digitized by Google

zweckmässige Austheilung der Bücher besorgen oder überhaupt eine besondere Mühe auf diesen Gegenstand verwenden; fleissige Schüler werden überhaupt gern darauf eingehen und eine Ehre darein setzen, nach längerem Zeitraume Rechenschaft über das Gelesene zu geben. Manche Schüler würden dann durch diese angeeifert werden, ein gewisses Lesepensum nach einem bestimmten Canon zu bewältigen. Das setzt alles einen wohldurchdachten Plan voraus und einen Lehrer, der die grosse Mühe nicht scheut. Immerhin kann der Lehrer es versuchen; der Nutzen muss sich zeigen. eine solche wohlgeordnete, stufenweise verabreichte, auch von dem Schüler selbst gewählte, vom Lehrer approbierte Lectüre, wenn sie sich auch gerade nicht im Rahmen des Unterrichtes bewegt, wäre eine wahrhaft pädagogisch geleitete Lectüre gegenüber dem wilden, sprunghaften von allerlei und in rascher Aufeinanderfolge, wo das eine das andere schädigt.

Freilich setzt ein solches pädagogisch geleitetes Lesen wieder voraus, dass alle Lehrer im Einvernehmen mit einander sich an der Controle betheiligen.

In grossen Städten und an stark frequentierten Anstalten, wo man die Schüler nicht so an der Hand hat, wird die Schwierigkeit zu gross, so dass kaum an diesen Weg gedacht werden kann. Die individuelle Behandlung der Schüler ist hier nicht leicht möglich, sie wird eine Aufopferung von Seite des Lehrers verlangen, die bei seiner starken Inanspruchnahme durch Correcturen etc. zur Überbürdung des Lehrers führen würde. Hier kann es der Lehrer bei einigen Schülern, wie es auch wirklich geschieht, versuchen, aber bei allen oder bei der Mehrzahl geht es nicht. Hier kommt dem Hause die Leitung zu, rathend kann allerdings wenn auch nicht controlierend der Lehrer dem Schüler zur Seite stehen.

Ich will jetzt nur noch mit ein paar Worten die anderen Thesen berühren, soweit dieselben nicht schon im Vorausgehenden beantwortet sind. Die Anschauung tüchtiger Pädagogen, dass eine Schülerbibliothek zum Gebrauch nur solche Werke enthalten darf, die die Zwecke des Unterrichtes fördern, ist schon oben zurückgewiesen worden. Es ist von einer Seite vorgeschlagen worden, die Unterhaltungslectüre dem Hause zu überlassen, die Schülerbibliothek aber von ihr zu entlasten.

Dieselbe solle also nur Belehrendes bieten. Ist damit aber wirklich etwas gewonnen? Man wird sagen, für das, was zuhause geschieht, ist die Schule nicht verantwortlich. Sie hat in ihrem Kreise für das Richtige zu sorgen. Aber wenn irgendwo, so ist bei der Lectüre das Zusammenwirken von Schule und Haus wichtig. Was nützt der Schule alle Auswahl, wenn ausserhalb der Schule das süsse Gift sich geltend macht?

Was die Beaufsichtigung der Lectüre von Seite des Elternhauses betrifft, so wird von vorsichtigen Eltern wohl mit grosser Sorgfalt darauf gesehen, wenigstens auf das, was gelesen wird. Zuviel darf man dies aber nicht mit in die Rechnung ziehen. Wenn nur der oft muthwillige Junge still bei seinem Buche sitzt,

das ist vielen Eltern genug. Wird auch nicht überall ein so wichtiges Erziehungsmittel dem Zufall preisgegeben, so muss man leider auf Stimmen hören, die so sprechen: „Warum soll mein Sohn das nicht lesen, ich habe es auch gelesen und es hat mir gefallen und ich bin nicht geistig zugrunde gegangen, dies ist Schulpedanterie etc.“ Man sehe nur an, was für Bücher in den Händen der Schüler sind, die ihnen als Geschenk von den Eltern gegeben wurden! Die Eltern lassen sich oft durch die Reclame und durch das Äussere des Buches bestechen. „„Ein stattlicher Band in elegantem Geschenkbande, ein geographisch-naturwissenschaftlicher Roman für reifere Knaben, denen in der Schale einer überaus belustigenden Erfindung ein solider wissenschaftlicher Kern geboten wird.““ Nun also, warum das nicht kaufen? Die Stimmen, die sich gegen diese Art der Jugendschriftstellerei erheben, verhallen sehr leicht. Es ist nicht selten vorgekommen, dass die Eltern den unbedingten Gebrauch der in der Hausbibliothek befindlichen Bücher gestatten, besonders wenn der Sohn Gymnasialschüler in den oberen Classen ist. Dem Schüler liegt im Grunde daher an der Benützung der Schülerbibliothek des Gymnasiums blutwenig. Er weiss sich auf leichtere und bequemere Weise durch Ausleihen vom Hause oder aus der Leihbibliothek diejenige Kost zu verschaffen, die ihm mundet, oder er wird von Kameraden verleitet. Man braucht nicht weiter darauf einzugehen, die Erfahrung zeigt ausreichend, dass hier nicht immer das Haus der Schule untersteht oder selbe unterstützen kann.

Eine für die Schülerbibliothek wichtige Frage ist, ob Classenbibliotheken, ob Fachbibliotheken herzustellen sind. Dass ein Bibliothekar, der die Obsorge für die ganze Bibliothek hat, seine Pflicht in dem Sinne nicht erfüllen kann, dass Auswahl und Controle der Lectüre in seine Hand concentriert ist, braucht keines weiteren Erweises. Die Pflichten, die tiefer greifen, können nun die Fachlehrer einzeln, jeder in seinen Fächern übernehmen, wobei freilich der Übelstand statt hat, dass das überwachende Auge des Ordinarius fehlt, der die ganze Classe am Zügel hat und dem nach dem Organisationsentwurf eine grosse Aufgabe zufällt. Es kann auch der Ordinarius seine Classenbibliothek verwalten, und dies dürfte wohl das richtige sein. Die Fachlehrer in der Classe haben ja auch eine Stimme bei der Anschaffung und bei dem Rathe, welchem Schüler oder was dem Schüler geboten werden soll. Der den kleinern Ring der Classe schliessende Ordinarius wird am besten wissen, wenn er den Rath seiner Mitcollegen eingeholt hat, welche Gabe dem bestimmten Schüler zu reichen sein wird. Schrader hat in Schmids Encyklopädie, 7. Bd., 2. Theil 161 (2. Aufl.) Kataloge für jede Classe verlangt, jede Classe soll also ihre eigene Büchersammlung haben und der Ordinarius soll ihre Benützung leiten.

Es ist aber noch nicht genug, dass aus den Schülerbibliotheken bloss alles Schädliche entfernt wird: eine eben so heikle Frage ist, was ist unter dem Guten das Beste. Reinigung und Verstärkung, diese beiden Grundsätze aller Idealisierung gelten

Digitized by Google

auch für das Ideal einer Jugendbibliothek, nicht die Masse, sondern der Gehalt und unter dem Gehaltvollen der passendste und reinste Gehalt, das ist die zu lösende Aufgabe. Willmann nennt derlei Schriften einen pädagogischen Schatz, jedes Alter soll in ihnen einen Besitz haben und der Zögling soll den Antrieb fühlen, stets zu ihnen zurückzukehren.

Nehmen wir nun einen recht guten Canon an, der annäherungsweise allen Anforderungen entspricht, die man an einen solchen zu machen berechtigt ist.

Ein solcher Canon kann nur durch das Zusammenwirken Vieler entstehen, und zwar einzelner Persönlichkeiten oder ganzer Lehrkörper. Es haftet nämlich jeder Wahl des Einzelnen eine gewisse Einseitigkeit an, die sich nur dadurch compensiert, dass das Urtheil anderer, wo es nicht beistimmt, Einfluss gewinnt. Unser Verein hat gleich von vornherein den rechten Weg eingeschlagen. Derselbe hat beschlossen, an die einzelnen Lehranstalten Fragebogen zu senden, zuerst versuchsweise in unserem Kronlande. Aus den Verzeichnissen und Bemerkungen, die uns so zu Gebote gestellt worden wären, hätte ein bestimmtes, mit der Jugendliteratur vertrautes Comité einen brauchbaren Katalog zusammengestellt. Auf diesem Wege würde ganz sicher im Laufe der Jahre eine Art Musterkatalog entstanden sein, der sich fortwährend ergänzt hätte, und der jedem ziellosen Herumtappen in der Auswahl oder Gruppierung nach und nach ein Ende bereitet hätte. Durch die Revision der Schülerbibliotheken ist dieses Vorhaben einstweilen zurückgestellt worden, könnte aber jetzt wieder aufgenommen werden. Mündlicher und schriftlicher Austausch, Veröffentlichung empfehlenswerther Jugendschriften in den Programmen, Durchsicht und Gebrauch anderer Musterkataloge, die das eigene Urtheil bestätigen, dies alles würde für eine allgemeinere Consolidierung der Anschauung sorgen. Es ist in neuester Zeit bei der grossen Actualität dieser Frage so viel geschehen, es ist eine so grosse Reihe von Aufsätzen erschienen, dass der principielle Standpunkt nicht mehr zu erschüttern ist. Bei dem lebhaften Interesse, das diese pädagogische Frage in allen berufenen Kreisen hervorruft, ist nicht zu bezweifeln, dass dasselbe auch praktisch sich bethätigen wird. Unser Verein ist es gewesen, der schon vor der angeordneten Revision diese Frage gründlich in die Hand genommen hat. Nicht minder haben die vorliegenden Mittheilungen gleich im ersten Hefte diese Frage energisch in Angriff genommen und dadurch einen Beweis für das Bestreben gegeben, kräftig in die Praxis der Schule einzugreifen.

Mögen die wahrhaft Berufenen bestrebt sein, dieses Feld weiter zu bebauen; auch die Jugendlectüre wechselt ihr Kleid und kann nicht immer dieselbe bleiben. Solcher Kleinode, die in den pädagogischen Schatzkasten aller Zeiten gehören, gibt es nur wenige; sie sind, wie es das Los manches Echten und Guten ist, noch lange nicht bekannt und allgemein verbreitet genug.

So erfüllt das Gymnasium eine schöne und dankenswerte Aufgabe, wenn es den auf die Jugend hereindringenden Strom der Lectüre läutert, den Schlamm beseitigt und den so gereinigten Fluss in die rechten Canäle vertheilt, auf dass er nach allen Seiten befruchtend wirke, das geistige Wachsthum nähre und kräftige; aber auch, wo er zum klaren, lichten Spiegel sich erweitert, ist er wertvoll und nicht bloss sein Nutzen, auch seine Schönheit wirkt beruhigend und mild auf das jugendliche Gemüth.

Lessingiana

epigrammata quatenus a Martiale pendeant.

Scripsit **J. Walser.**

Lessingium ut in aestimandis epigrammatis admirabiliter floruisse constat, ita in conficiendis haud ita raro minus esse suum, si quis vel mediocriter in literis Graecis et Latinis versatus est, facile sentit. In qua re cur homo sollertissimus alienam auctoritatem quam suum ingenium sequi maluerit, in medio relinquo: nisi illud suspicor adolescentiae potius modestia quam venae tenuitate adductum non nihil ex fontibus antiquis hausisse. Quod utcunque se habet, illud certe apparet partem epigrammatum a Lessingio conscriptorum ita comparatam esse, ut Martialem patrem statim agnoscas. Iam si quaeritur, quemadmodum Lessingius hominis Romani lemmata in suam rem converterit, duo praecipue reperiuntur genera imitationis: aut exemplar propositum Lessingius ita amplectitur, ut ad sententiam et verba auctoris quam maxime accedat interpretisque fere officio fungatur; aut, quae semel inventa traditaque sunt, ita usurpat, ut materiam argute flectendo fingendoque rationis quodammodo et orationis serviat novitati. His igitur in universum praemissis ad singula aggrediemur.

I.

Mart. Epigr. I, 9:

Bellus homo et magnus vis idem, Cotta, videri:
Sed qui bellus homo est, Cotta, pusillus homo est.

Less. „An den Marull."

Gross willst du und auch artig sein?
Marull, was artig ist, ist klein.

II.

In pervellendis aut maritis uxores alteram ex altera aut rursus uxoribus similiter maritos efferentibus haud invitus versatur poeta.

Epigr. X, 43:

Septima iam. Phileros, tibi conditur uxor in agro.
Plus nulli. Phileros, quam tibi reddit ager.

Digitized by Google

Epigr. IX, 15:
Inscripsit tumulis septem scelerata virorum
Se fecisse Chloe. Quid pote simplicius?

Epigr. IX, 78:
Funera post septem nupsit tibi Galla virorum,
Picentine: sequi volt, puto, Galla viros.

Quin Fabium et Chrestillam, alterum uxores, maritos alteram condentem ut Venus in certamen committat, poeta precatur. (Epigr. VIII, 43).

Less. „Pompils Landgut."
Auf diesem Gute lässt Pompil
Nun seine sechste Frau begraben.
Wem trug jemals ein Gut so viel?
Wer möchte so ein Gut nicht haben?

„Widerruf des Vorigen."
Ich möchte so ein Gut nicht haben.
Denn sollt' ich auch die sechste drauf begraben,
Könnt' ich doch leicht — nicht wahr, Pompil? —
Sechs gute Tage nur erlebet haben.

III.

Recitandi furorem ineptissimum ac molestissimum Martialis varie deridet atque perstringit.

Epigr. I, 63:
Ut recitem tibi nostra rogas epigrammata. Nolo.
Non audire, Celer, sed recitare cupis.

Epigr. III, 45, 1—4:
Fugerit an Phoebus mensam cenamque Thyestae
Ignoro: fugimus nos, Ligurine, tuam.
Illa quidem lauta est dapibusque instructa superbis,
Sed nihil omnino te recitante placet.

Epigr. III, 50, 1—8:
Haec tibi, non alia est ad cenam causa vocandi,
Versiculos recites ut, Ligurine, tuos.
Deposui soleas, affertur protinus ingens
Inter lactucas oxygarumque liber.
Alter porrigitur, dum fercula prima morantur;
Tertius est, neque adhuc mensa secunda venit.
Et quartum recitas et quintum denique broma;
Putidus est, totiens si mihi ponis aprum.

Epigr. IV, 41:
Quid recitaturus circumdas vellera collo?
Conveniunt nostris auribus ista magis.

Digitized by Google

Less. „Bavs Gast.“
So oft Kodyll mich sieht zu Baven schmausen gehen,
Beneidet mich Kodyll. Der Thor!
Das Mahl bei Baven kömmt mir theuer gnug zu stehen:
Er liest mir seine Verse vor.

IV.

Epigr. XI, 64:
Nescio tam multis quid scribas, Fauste, puellis:
Hoc scio, quod scribit nulla puella tibi.

Less. „Auf den Rufus.“
Weiss ich's, was Rufus mag so viel Gelehrten schreiben?
Dies weiss ich, dass sie ihm die Antwort schuldig bleiben.

V.

Epigr. VII, 98:
Omnia, Castor, emis; sic fiet, ut omnia vendas.

Less. „Auf den Kodyll.“
Der kindische Kodyll wird keiner Steig'rung satt,
Lässt keinen Krämer laufen,
Kauft alles, was er sieht, um alles, was er hat,
Bald wieder zu verkaufen.

VI.

Epigr. I, 109, 1—5:
Issa est passere nequior Catulli,
Issa est purior osculo columbae,
Issa est blandior omnibus puellis,
Issa est carior Indicis lapillis,
Issa est deliciae catella Publi.

Less. „Grabschrift auf einen Affen.“
Hier faulet Mimulus, ein *Affe*,
Und leider, leider, welch ein *Affe*!
So zahm, als in der Welt kein *Affe*,
So rein, als in der Welt kein *Affe*,
So keusch, als in der Welt kein *Affe* . . . . .
Damit ich's kurz zusammenraffe:
Ein ganz originaler *Affe*.

VII.

Epigr. II, 41: 1—6, 19—23.
„Ride, si sapis, o puella, ride!“
Pelignus, puto, dixerat poeta;
Sed non dixerat omnibus puellis.
Verum ut dixerit omnibus puellis,
Non dixit tibi: tu puella non es
Et tres sunt tibi, Maximina, dentes.

Digitized by

Te maestae decet assidere matri
Lugentive virum piumve fratrem
Et tantum tragicis vacare musis.
At tu iudicium secuta nostrum
Plora, si sapis, o puella, plora.

Less. „Auf eine Liebhaberin des Trauerspiels."
Ich höre, Freund, dein ernstes schönes Kind
Will sich des Lachens ganz entwöhnen.
Kömmt in den Schauplatz nur, wenn süsse Thränen
Da zu vergiessen sind.
Wie? fehlt es ihr bereits an schönen Zähnen?

VIII.

Epigr. III. 79:
Rem peragit nullam Sertorius, incohat omnes . . . . .

Apud Less. idem tectius et magis urbane:
Rufinus endet nichts, er fängt nur alles an:
Ob alles? Lesbia, sprich doch! du kennst den Mann.

IX.

Epigr. I, 83:
Os et labra tibi lingit, Maneia, catellus:
Non miror, merdas si libet esse cani.

Less. „An die Dorilis."
Dein Hündchen, Dorilis, ist zärtlich, tändelnd, rein:
Dass du es also leckst, soll das mich wundern? Nein.
Allein dein Hündchen lecket dich,
Und dieses wundert mich.

X.

Epigr. II, 5:
Ne valeam, si non totis, Deciane, diebus
Et tecum totis noctibus esse velim.
Sed duo sunt quae nos disiungunt milia passum:
Quatuor haec fiunt, cum rediturus eam.
Saepe domi non es: cum sis quoque, saepe negaris;
Vel tantum causis vel tibi saepe vacas.
Te tamen ut videam, duo milia non piget ire:
Ut te non videam, quatuor ire piget.

Less. „Entschuldigung wegen unterlassenen Besuchs."
So wahr ich lebe, Freund, ich wollte ganze Tage
Und ganze Nächte bei dir sein.
Um mich mit dir die ganzen Tage,
Die ganzen Nächte zu erfreu'n.
Doch tausend Schritte sind's, die uns're Wohnung trennen,
Und hundert wohl noch obendrein.
Und wollt' ich sie auch gern, die tausend Schritte, rennen,
Und jene hundert obendrein,

Digitized by Google

So weiss ich doch, dass ich am Ende
Des langen Wegs dich zwanzigmal nicht fände.
Denn öfters bist du nicht zu Hause,
Und manchmal bist du's nicht für mich,
Wenn nach dem langen Zirkelschmause
Der kleinste Gast dir hinderlich.
Ich wollte, wie gesagt, gern tausend Schritte rennen,
Dich, liebster Freund, dich seh'n zu können;
Doch, allzuweiter Freund, dich nicht zu seh'n,
Verdreusst mich's, Einen nur zu geh'n.

XI.

Epigr. III, 9:

Versiculos in me narratur scribere Cinna.
Non scribit, cuius carmina nemo legit.

Less. „Auf den Kauz."

Wer sagt, dass Meister Kauz Satiren auf mich schreibt?
Wer nennt geschrieben das, was ungelesen bleibt?

XII.

Epigr. II, 21:

Basia das aliis, aliis das, Postume, dextram.
Dicis: „Utrum mavis? elige!" Malo manum.

Less. „An den Herrn von Dampf."

Dein Diener, Herr von Dampf, ruft: „Platz da!" vor dir her
Wenn ich an deiner Stelle wär',
Den Diener wollt' ich besser brauchen:
Du kannst dir freien Weg ja durch's Gedränge hauchen.

„An ebendenselben."

Dem hast du nur die Hand und dem den Kuss beschieden.
Ich, gnädger Herr von Dampf, bin mit der Hand zufrieden.

XIII.

Epigr. III, 8:

Thaida Quintus amat. Quam Thaida? Thaida luscam.
Unum oculum Thais non habet, ille duos.

Less. „Auf den Sextus."

Die, der ein Auge fehlt, die will sich Sextus wählen?
Ein Auge fehlet ihr, ihm müssen beide fehlen.

XIV.

Epigr. VIII, 69:

Miraris veteres, Vacerra, solos
Nec laudas nisi mortuos poetas.
Ignoscas petimus, Vacerra; tanti
Non est, ut placeam tibi, perire.

Digitized by Google

Less. „An den Vax.“

Du lobest Todte nur? Vax, deines Lobes wegen
Hab' ich blutwenig Lust, mich bald ins Grab zu legen.

„Auf einen gewissen Leichenredner“

O Redner, dein Gesicht zieht jämmerliche Falten,
Indem dein Maul erbärmlich spricht.
Eh du mir sollst die Leichenrede halten,
Wahrhaftig, lieber sterb' ich nicht.

XV.

Epigr. X, 8:

Nubere Paula cupit nobis, ego ducere Paulam
Nolo: anus est; vellem, si magis esset anus.

Epigr. IX, 5:

Nubere vis Prisco: non miror, Paula; sapisti.
Ducere te non vult Priscus: et ille sapit.

Epigr. XI, 23:

Nubere Sila mihi nulla non lege parata est;
Sed Silam nulla ducere lege volo.

Quoniam autem semel illatus est de aniculis vivacibus sermo, operae pretium videtur addere Epigr. II, 26, quo illud *μάτην λύκος γανών* lepidissime ante oculos ponitur.

Quod querulum spirat, quod acerbum Naevia tussit
Inque tuos mittit sputa subinde sinus,
Iam te rem factam, Bithynice, credis habere?
Erras: blanditur Naevia, non moritur.

Less. „Auf die Magdalis.“

Die alte, reiche Magdalis
Wünscht mich zum Manne, wie ich höre.
Reich wäre sie genug, das ist gewiss,
Allein so alt! Ja, wenn sie älter wäre!

XVI.

Epigr. XI, 35:

Ignotos mihi cum voces trecentos,
Quare non veniam vocatus ad te,
Miraris quererisque litigasque.
Solus ceno, Fabulle, non libenter.

Less. „An den Herrn V.“

Du ladest zwanzig Schmauser ein,
Wovon ich keinen kenn', und dann mich obendrein.
Doch zürnst du und erstaunst, warum ich nicht erscheine.
Ich schmause, Freund, nicht gern alleine.

XVII.

Epigr. I, 30:

Chirurgus fuerat, nunc est vispillo Diaulus.
Coepit quo poterat clinicus esse modo.

Digitized by Google

Epigr. I. 47:
Nuper erat medicus, nunc est vispillo Diaulus;
Quod vispillo facit, fecerat et medicus.

Epigr. VIII, 74:
Hoplomachus nunc es, fueras ophthalmicus ante.
Fecisti medicus, quod facis hoplomachus.

Less. „Auf den D. Klystill."
Klystill, der Arzt, — der Mörder, sollt' ich sagen! —
Will niemands frühern Tod mehr auf der Seele tragen
Und gibt aus frommer Reu sich zum Husaren an,
Um das nie mehr zu thun, was er so oft gethan.

XVIII.

Epigr. VIII, 20:
Cum facias versus nulla non luce ducenos,
Vare, nihil recitas. Non sapis, atque sapis.

Epigr. IV, 33:
Plena laboratis habeas cum scrinia libris.
Emittis quare, Sosibiane, nihil?
„Edent heredes, inquis, mea carmina". Quando?
Tempus erat iam te, Sosibiane, legi

Less. „Auf den Citharist."
Jahraus, jahrein reimt Citharist
Zweihundert Vers in Einem Tage.
Doch drucken lässt er nichts. Entscheidet mir die Frage.
Ob er mehr klug, mehr unklug ist.

XIX.

Epigr. VII, 9:
Cum sexaginta numeret Cascellius annos,
Ingeniosus homo est: quando disertus erit?

Less. „Auf den Veit."
Veit ist ein witz'ger Kopf, und zählet sechzig? Mein!
Er hat noch lange hin, ein kluger Kopf zu sein.

XX.

Epigr. VI, 63, 7:
Hicine deflebit vero tua fata dolore?
Si cupis, ut ploret, des, Mariane, nihil.

Less. „Auf den Avar."
Avar stirbt und vermacht dem Hospital das Seine,
Damit sein Erbe nicht verstellte Thränen weine.

XXI.

Epigr. IX, 82:
Dixerat astrologus periturum te cito, Munna.
Nec, puto, mentitus dixerat ille tibi.

Digitized by Google

Nam tu dum metuis, ne quid post fata relinquas,
Hausisti patrias luxuriosus opes.
Bisque tuum deciens non toto tabuit anno:
Die mihi, non hoc est, Munna, perire cito?

Less. „Auf den Marius."
Dem Marius ward prophezeiet,
Sein Ende sei ihm nah'.
Nun lebet er drauf los, verschwelgt, verspielt, verstreuet.
Sein End' ist wirklich da!

XXII.

Epigr. III, 84:
Quid narrat tua moecha? . . . . . .

Less. „Nachahmung des 84. Sinngedichts im 3. Buche des Martials."

Supersunt aliquot epigrammata, quae utrum ex Martiale an ex alio quodam fonte manaverint dubitari potest; quae quidem adhibita cautione silentio potius praetermittenda quam in aleam danda conjecturae statuimus.

Extremum est, ut quorundam epigrammatum a Lessingio latine conscriptorum mentionem faciamus atque vestigia imitationis detegamus.

Mart. Epigr. I, 55, 1—4:
Vota tui breviter si vis cognoscere Marci,
Clarum militiae, Fronto, togaeque decus,
Hoc petit, esse sui nec magni ruris arator,
Sordidaque in parvis otia rebus amat.

Less. „Ad Gelliam."
Vota tui breviter si, Gellia, noscere vatis
Dignorum iuvenum publica cura, cupis:
Spernit opes regum, regum quoque spernit honores:
Esse suus primum, tunc petit esse tuus.

Mart. Epigr. VI, 79:
Tristis es et felix; sciat hoc Fortuna caveto:
Ingratum dicet te, Lupe, si scierit.

Less. „Ad amicum."
Laetus es et pauper: sciat hoc Fortuna caveto.
Ne te felicem iam putet esse nimis.

Mart. Epigr. VII, 54:
Semper mane mihi de me tua somnia narras,
Quae moveant animum sollicitentque meum . . . . . .
Non porcus, non chortis aves, non ova supersunt.
Aut vigila, aut dormi, Nasidiene, tibi.

Less. „In Albam."
Alba mihi semper narrat sua somnia mane.
Alba sibi dormit, somniat Alba mihi.

Digitized by Google

Mart. Epigr. I, 102:

Qui pinxit Venerem tuam, Lycori,
Blanditus, puto, pictor est Minervae.

Less. „Ad Neaeram."

Te tam deformem qui pinxit, pulchra Neaera,
Blanditus Veneri, pulchra Neaera, fuit.

Iis, quae de Diaulo et aliis id genus insignibus Libitinae satellitibus supra allata sunt, adiungimus

Epigr. VI, 53:

Lotus nobiscum est, hilaris cenavit et idem
Inventus mane est mortuus Andragoras.
Tam subitae mortis causam, Faustine, requiris?
In somnis medicum viderat Hermocraten.

Less. „Ad Naevolam."

Vis fieri sanus? Mentiris, Naevola, non vis.
Nam fieri si vis, quid tibi cum medico?

Digitized by Google

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereins „Mittelschule“ in Wien.

(Mitgetheilt von dem Schriftführer Dr. K. Tumlirz.)

Sechster Vereinsabend.

(26. März 1887.)

Der Obmann eröffnet die Sitzung und ertheilt dem Secretär der anthropologischen Gesellschaft, Herrn Dr. Moriz Hoernes, das Wort zu dessen interessantem, mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag.

„Denkmäler der vorrömischen Culturperiode in Österreich.“ *)

Die Schwierigkeit auch nur approximativer Zeitbestimmung prähistorischer Denkmäler, zusammengehalten mit der Wichtigkeit der spärlichen Quellen der vorrömischen Culturperiode, erheischt vor allem eine richtige Begrenzung der Aufgabe, um sie ohne Abschweifung auf fremde Gebiete exact zu lösen. Daher ist vor allem die Beschränkung auf die Untersuchung der Völker und Völkergruppen in unserer Heimat zur Zeit der Entwicklung der classischen Cultur in den Mittelmeerländern geboten gewesen. Diese hat festgestellt, dass in diesem Zeitraume für Mitteleuropa die Illyrier und die Kelten die grösste Bedeutung hatten: die ersteren ursprünglich im Nordwesten der Balkanhalbinsel, die letzteren in Frankreich. Das ältere Volk sind die Illyrier; sie besiedelten noch vor Beginn der griechischen Colonisation die Westküste der Adria bis zur Südspitze Italiens und drangen bis zu den Tauern in Oberkärnten vor, so dass sie ebenso als die Gründer von Tarent und Venedig wie die Ahnen Alexanders von Macedonien und Pyrrhos von Epeiros genannt werden können. Nach ihnen haben die Kelten Gallien, Spanien und Britannien bevölkert, haben Oberitalien und die Donauländer besiedelt. Beide Völkerschaften sind bis auf geringe Reste unter anderen Völkern aufgegangen. Im homerischen Zeitalter participierten die Illyrier an der durch vorderasiatische Einflüsse bedingten Cultur, diese bewahrten sie in den Alpenländern und auf dem Balkan bis über die Mitte des ersten Jahrhunderts vor Christi Geburt, so dass nach Helbig die homerische Cultur zum großen Theile durch Denkmäler mitteleuropäischer,

*) Der Vortrag konnte Raummangels wegen leider nicht vollinhaltlich mitgetheilt werden.

Digitized by

speciell österreichischer Fundorte illustriert werden könne. Die Illyrier werden zugleich auch die Träger und Verbreiter der von den Prähistorikern sogenannten „Hallstätter oder jüngeren Bronze-Cultur", charakterisiert durch beginnende Verwendung des Eisens zu Waffen und Werkzeugen mit Beibehaltung der Typen einer ausgebildeten Bronzetechnik. Verdrängt und abgelöst wurde die illyrische Cultur durch die vorgeschrittene und überlegene La Tène-Cultur der Kelten, die durch die Funde in den ausgehobenen Gräbern von Idria und in den keltischen Grüften bei Nassenfuss in Unterkrain bezeugt ist. Diese La Tène-Cultur wurde unter der römischen Herrschaft in den Alpenländern in provinciell eigenthümlichem Geiste, und zwar in directem Anschluss an die vorgefundene Hallstätter Cultur entwickelt. Neben ihr bildete sich unter den Germanen an der Nordküste des Schwarzen Meeres eine eigenthümliche Mischkunst hellenischer, orientalischer und autochthoner Elemente, welche in der Zeit der Völkerwanderung in die Alpenländer eindrang. Eine systematische Übersicht der Denkmäler zeigt die Mannigfaltigkeit und den Formenreichthum der aus der vorrömischen Cultur in unserem Vaterlande erhaltenen Überreste. Diese, durch zahlreiche Abbildungen von dem Vortragenden zur Anschauung gebracht, umfassen:

1. Bauwerke, u. zw. **a) oberirdische:** α) Wohnbauten und Festungswerke: Pfahldörfer, Hüttenbau, Wallburgen, Steinwälle: β) Grabmäler und Cultstätten: Erdaufwürfe, Steinsetzungen; **b) unterirdische:** α) Inneres der Tumuli und Flachgräber; β) sogenannte „Erdställe" (räthselhafte Räume zu Opfer- und Orakelzwecken).

2. Bildwerke. *a)* in Bronzeblech getriebene oder gravierte Zeichnungen: figurenreiche Darstellungen von hohem culturgeschichtlichen und kunstarchäologischen Interesse; *b)* in Vollguss aus Bronze (kleine Wagen und einzelne Figürchen archäischen Stils, früher für etruskisches Fabricat angesehen); *c)* Horn- und Knochenschnitzereien, wenig zahlreich, weil leicht zerstörbar.

3. Münzen, sogenannte „keltische" Nachahmungen griechischer Originale.

4. Inschriften, eingekratzt oder getrieben in Bronze, in illyrischer, keltischer und etruskischer Sprache. Einzelnes in Stein und Thon.

5. Tektonik, Kleinkunst und Industrie (zahlreichste Denkmälerclasse). *a)* Waffen und Werkzeuge (Schwerter, Wehrgehänge, Lanzen, Beile, Messer, Meissel etc. aus Bronze und Eisen, auch noch aus Stein); *b)* Schmucksachen (Frikeln, Ringe, Gürtel, Nadeln u. dgl.); *c)* Gefässe aus Bronze und Thon, zum Theil stilvoll geformt und decoriert.

Der Obmann drückt dem Herrn Vortragenden den Dank der Versammlung aus und bittet denselben um eine specielle Erläuterung einzelner Bildwerke und Objecte. Dr. Hoernes schlägt hiefür den Aufsichtsrath der anthropologischen Gesellschaft, Herrn J. Spöttl, vor, der die meisten der ausgestellten Bilder selbst nach der Natur gezeichnet hat und die Objecte aus eigener Anschauung kennt.

Herr Spöttl übernimmt mit liebenswürdiger Bereitwilligkeit die Erklärung und erläutert an der Hand der Zeichnungen das Wesen und die Anlage der Tumuli in Grossmugel, Deutsch-Altenburg, Thomasdorf, Oberweiden, Bockfluss und bei Olgersdorf.

Sehr interessant sind die eigenthümlichen Vertheidigungswerke der Quaden bei Stillfried, welche, der Kampfestaktik der Feinde entsprechend,

Digitized by Google

eine verschiedene Anlage zeigen, je nachdem sie gegen germanische Stämme oder gegen die Römer errichtet wurden. Die Werke bei Stronek, der Hausberg bei Nappersdorf und die Kreiswälle bei Schriek werden ausführlich erklärt.

Sehr eingehend bespricht der Vortragende die Anlage und das Wesen der sogenannten Erdställe, die in zahlreichen Bildern vorgeführt werden, und knüpft daran eine Kritik der verschiedenen Hypothesen, welche den Ursprung und die vom Volke noch heute beobachtete sorgfältige Geheimhaltung dieser seltsamen, zum Theil sehr ausgedehnten unterirdischen Bauten zu erklären suchen. Reichlicher Beifall belohnt den Vortragenden sowohl für die ausgestellten Abbildungen und instructiven Zeichnungen als auch für die lebhafte Interpretation derselben.

Siebenter Vereinsabend.

(23. April 1887.)

Der Obmann theilt zunächst mit, dass Prof. Dr. A. Scheindler seinen Austritt aus dem Ausschusse angemeldet habe. Für denselben wird Professor Dr. Valentin Hintner vom akademischen Gymnasium einstimmig gewählt. Hierauf referiert der Obmann über die Action des Ausschusses in Betreff der Herausgabe der „Mittelschule". Der Ermächtigung gemäss, welche der Ausschuss von der Versammlung erhielt, suchte der Obmann mit den Schwestervereinen in Prag und Graz eine Vereinbarung zu erzielen. Von Prag aus erhielt er die volle Zustimmung und der Entwurf eines Vertrages, den er ausgearbeitet hatte, wurde in der Generalversammlung des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag am 23. März d. J. vollinhaltlich und ohne Änderung angenommen. (Vergl. II. u. III. Heft, Seite 154.)

Auch der Verein „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz begrüsst die Idee der Herausgabe einer gemeinsamen Zeitschrift mit Freuden, der Anschluss an die beiden obgenannten Vereine erfordert aber erst die Beseitigung einer localen Schwierigkeit (Erhöhung des Mitgliedsbeitrages), die erst später behoben werden kann.

Nach der Verlesung des erwähnten Vertragsentwurfes wird derselbe einstimmig gutgeheissen, worauf über Antrag des Herrn Regierungsrathes Schlenkrich dem Ausschusse für dessen aufopferungsvolle Thätigkeit in dieser Sache der Dank des Vereines votiert wird.

Der Obmann macht sodann noch aufmerksam, dass von den im Fragekasten erliegenden Fragen noch drei unerledigt seien, und ladet die Mitglieder ein, dieselben während des Sommers in Form von Aufsätzen zu behandeln und diese dem Ausschusse einzusenden.

Hierauf hält der Schriftführer Prof. Dr. K. Tumlirz den im II. und III. Hefte, Seite 104—125, publicierten Vortrag:

„Die Poetik im Rahmen des Gymnasialunterrichtes."

Der Vortragende wurde mit lebhaftem Beifall ausgezeichnet und ihm der Dank für die interessante Erörterung der Frage seitens des Vorsitzenden ausgesprochen.

Zum Schlusse vertagt der Obmann die Sitzungen bis zum Herbste.

Digitized by Google

Vereinsjahr 1887/88.

Jahresversammlung.

(12. November 1887.)

Der Obmann Dr. V. Langhans erstattet folgenden

Rechenschaftsbericht über das Vereinsjahr 1886 87.

Es gereicht mir zu hoher Befriedigung, dass ich eine ansehnliche Zahl von verehrten Gästen zu begrüssen habe, die dem ersten Abende des beginnenden Vereinsjahres einen festlichen Charakter geben. Ich heisse sie alle, vor allem die Herren Mitglieder unseres geschätzten Schwestervereines „Realschule" im Namen der „Mittelschule" herzlichst willkommen und hoffe sie auch fernerhin öfters an unseren Zusammenkünften collegial theilnehmen zu sehen. Ein Vergnügen ist es mir auch, der geehrten Versammlung eine grössere Anzahl neuer Vereinsmitglieder nennen zu können. Es sind dies die Herren: Karl Schmidt, Director des Landes-Realgymnasiums zu Waidhofen an der Thaya; Karl Graeser, Verlagsbuchhändler in Wien; die Professoren Dr. Julius Baudisch von der Staats-Oberrealschule im 2. Bezirke; Dr. Vincenz Suchomel von der Staats-Oberrealschule im 2. Bezirke; Dr. Leo Smolle vom Staats-Obergymnasium im 2. Bezirke; Dr. Paul Pfurtscheller und Dr. Johann Spika vom Staats-Gymnasium im 2. Bezirke; S. Gorges vom Staats-Gymnasium im 3. Bezirke; Josef Zycha vom Communal-Gymnasium im 2. Bezirke; Dr. Jacob Simon vom Josefstädter Gymnasium; Prof. Johann Lewicky, vom Gymnasium in Lemberg.

Ich eröffne die 26. Jahresversammlung des Vereines mit dem Wunsche, dass der diesjährige Sessionsabschnitt sich gedeihlich entwickle und den Mitgliedern reich an geistiger und geselliger Anregung sich gestalte.

Statutengemäss liegt mir ob, den geehrten Vereinsmitgliedern den Rechenschaftsbericht über die Thätigkeit des Ausschusses und die Vereinsangelegenheiten im verflossenen Jahre zu geben. Da der Verein jetzt mehrmals im Jahre in seinen „Mittheilungen" an die Mitglieder berichtet und diese die ersten drei Hefte seit den Ferien bereits in Händen haben, so darf sich mein Rechenschaftsbericht auf eine kurze Zusammenfassung dessen, was die Herren schon gelesen haben, beschränken.

An Mitgliedern zählt der Verein 310, neu beigetreten sind im Laufe des Jahres 20.

Dagegen haben wir durch den Tod den Verlust dreier altbewährter Mitglieder zu beklagen: Regierungsrath Dr. Alois Pokorny, Gymnasial-Director in Wien; Ignaz Kral, infulierter Abt des Cistercienserklosters zu Osseg und emer. Gymnasial-Director; endlich Josef Steeger, emer. Gymnasial-Director in Salzburg. Ich bitte die Versammlung, zum Zeichen unserer Trauer und um das Andenken dieser um Staat und Schule hochverdienten Männer zu ehren, sich zu erheben. (Geschieht.)

Das verflossene Jahr zählte neun Vereinsabende, vom 6. November 1886 bis zum 23. April 1887. Es wurden sieben Vorträge von den Herren: Regierungsrath Director Dr. Alois von Egger-Möllwald, Dr. Karl Rieger, Dr. Karl Tumlirz, Josef Bass, Ludwig Egger, Dr. Hoernes gehalten. Herr Uni-

Digitized by Google

versitäts-Professor Dr. Eduard Suess hielt seinem Freunde, unserem unvergesslichen Alois Pokorny, am 26. Februar d. J. einen ergreifenden Nekrolog.

Ein Vortrag, der des Dr. Hoernes, war mit sehr instructiven Demonstrationen durch Herrn Spöttl verbunden.

Allen diesen Herren sei hiemit der Dank des Vereines ausgesprochen.

Debatten gab es mehrere. Eine über die Vorschläge des Herrn Collegen Bass über die Aussprache und Schreibung der fremden Eigennamen im Deutschen, welche zwei Abende dauerte, und drei Debatten über eingebrachte Anträge: nämlich über die Begründung einer wissenschaftlichen Revue, die Einrichtung eines Fragekastens und die Erstrebung von Begünstigungen beim Besuche der beiden Hoftheater für die Lehrer der Wiener Mittelschulen. Kürzere Besprechungen fanden gelegentlich mehrerer Fragen statt.

Infolge der betreffenden Anträge wurden im Laufe des Jahres zwei Specialcomités gewählt: Das Redactionscomité, zur Herausgabe der Vereinsmittheilungen, und das Comité zur Feststellung der Normen bei Behandlung der fremden Eigennamen im Deutschen.

Der Ausschuss, welcher nach dem Austritte eines Mitgliedes, Professor Scheindler, durch die Wahl des Herrn Professors Dr. Hintner ergänzt wurde, hielt achtzehn Sitzungen ab, das Redactionscomité deren sechs, das zweite Comité vier.

Soll ich nun, nach diesen statistischen Daten, die Bilanz des verflossenen Jahres an geschehener Arbeit und schuldiger Leistung ziehen, so habe ich, von den bereits erwähnten Vorträgen abgesehen, vor allem zu nennen:

Die Jubiläumsfeier am 27. November 1886. Dass sie gelungen war und von ideeller Bedeutung fürs Vereinsleben wurde, ist allseitig und auch in weiteren Kreisen anerkannt worden. Sie wird uns noch lange in angenehmer Erinnerung bleiben.

In zweiter Linie habe ich Sie an die Ovation zu erinnern, die wir dem aus dem Amte scheidenden, allverehrten Herrn Hofrath Krischek darbringen durften.

Ebenso allgemein getragen von den Intentionen des Vereines war der Ausschuss, als er bei dem hochlöblichen Gemeinderathe der Haupt- und Residenzstadt Wien in Gemeinschaft mit dem Lehrkörper des Communal-Realgymnasiums im 2. Bezirke zur Aufstellung einer Gedenktafel für Alois Pokorny im Gebäude der Anstalt die Bewilligung einholte.

Zu gleicher Zeit wie die „Deutsche Mittelschule in Prag", die „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz und die „Realschule" in Wien, gab der Verein seiner Entrüstung Ausdruck, als mehrere Zeitungen in kaum wohlbedachter Weise die Ehre und die Pflichttreue der Mittelschullehrer angriffen. Die betreffenden Zeitungen haben nicht widerrufen, aber es haben sich ähnliche Angriffe seitdem nicht wiederholt. Ich constatiere das mit Genugthuung, indem ich hoffe, dieses Schweigen als Einkehr besserer Einsicht deuten zu dürfen, und so spreche ich denn die frohe Erwartung aus, dass in Zukunft die beiden Hauptträger der Aufklärung, die Presse und die Schule, beziehungsweise die Journalisten und die Lehrer, in richtiger Erkenntnis ihres Berufes mit einander einträchtig wirken und leben werden.

Bei dem im September zu Wien tagenden Internationalen Hygienischen Congresse war der Verein durch den Obmann und Herrn Professor Lissner vertreten. Zur Orientierung über die uns Schulmänner am meisten interessierenden,

dort behandelten Fragen, habe ich Herrn Dr. Leo Burgerstein um einen Vortrag gebeten und derselbe hat mit liebenswürdiger Bereitwilligkeit zugesagt. Bei der Debatte, die sich etwa an den Vortrag anschliessen wird, werden wir Gelegenheit haben, über die Congress-Arbeiten auf dem Gebiete der Schulhygiene mehrseitig zu sprechen.

Zwei Arbeiten, die dem Ausschusse vom Plenum übertragen wurden, konnten bis jetzt noch nicht beendet werden. Die eine ist die Feststellung der Normen bei Behandlung der fremden Eigennamen. Obwohl das Comité vier Sitzungen hielt und mannigfach Material und Beobachtungen sammelte, wird es voraussichtlich noch Monate dauern, ehe es dem Plenum über die Resultate wird berichten können. Die Schwierigkeit der Sache und die Gründlichkeit und Vorsicht, welche dabei nothwendig ist, macht das begreiflich. Es zeigte sich die Nothwendigkeit, vorerst ein Wörterbuch anzulegen, und mit dieser zeitraubenden Arbeit sind die Herren eben beschäftigt. Die andere Sache, die noch aussteht, ist die Frage der Begünstigungen beim Besuche der Hoftheater. Das betreffende Gesuch an die hochlöbliche Intendanz ist noch unerledigt.

In der letzten Zeit hatte sich der Ausschuss mit einer vom Prager Vereine angeregten Petition an das hohe Ministerium um Entschädigung der Schülerbibliotheks-Verwalter zu beschäftigen, hielt diesbezüglich eine gemeinsame Sitzung mit dem Ausschusse der „Realschule" und wird darüber in der nächsten Plenarsitzung berichten.

Über die bedeutendste Action des Ausschusses und des Vereines behielt ich mir vor, zuletzt zu sprechen. Es ist das die Gründung des Blattes: „Mittelschule". Wie dieses Blatt entstand, ist Ihnen bekannt. Zuerst tauchte die Idee auf, eine wissenschaftliche Revue als mündliches Referat bei den Sitzungen zu gründen; diese Idee wurde weiter dahin erweitert, die Referate in die Österreichische Gymnasial-Zeitschrift einrücken zu lassen, endlich dahin, eigene Vereinsmittheilungen, ein Centralorgan für Mittelschulinteressen, an Stelle der Jahresberichte periodisch erscheinen zu lassen. Als das erste Heft druckfertig vorlag, kam von Prag eine Aufforderung zur Betheiligung an einer zu gründenden Zeitschrift für unsere Standesinteressen, wie sie Professor Nahrhaft in der Österreichischen Gymnasial-Zeitschrift vorgeschlagen hatte, und da konnte der Obmann dem Schwesterverein in Böhmen schreiben: „Wir haben sie schon gegründet, schliesst euch collegial an". In der That waren die wackeren Prager sofort dazu bereit, und im März wurde das erste Heft unter gemeinsamer Flagge vom Stapel gelassen. Die Aussichten der neuen Zeitschrift sind günstig, ihre Aufnahme, wie mündliche Bestätigungen und mehrseitige Zuschriften an den Vorstand zeigen, ist eine sehr freundliche und das eben im Druck befindliche 4. Heft hofft sich neue Freunde zu erwerben. Die Zahl der Einsendungen wächst, und zwar rührt es sich auch in den Provinzen. Schon sammelt sich das Material derart, dass wir an eine Vermehrung der Hefte denken können und dass wir jetzt schon an 50 Mitarbeiter zählen. Die Redaction glaubt hoffen zu dürfen, dass die nächsten Hefte immer vielseitiger den Anforderungen der Schul- und Standesinteressen Rechnung tragen werden und das Unternehmen im Laufe des nächsten Jahres seinen Bestand gesichert sehen wird. Die beiden Vereine können mit um so grösserer Befriedigung auf ihr Blatt sehen, als es erhalten und getragen wird einzig und allein durch das selbstlose, ideale Interesse an der Wissenschaft, die eifrige Hingabe an die Aufgaben der Pädagogik und die collegiale Behandlung berechtigter, wichtiger Standesfragen.

Digitized by Google

Ganz erreichen werden wir aber das Ziel erst, wenn sich alle Mittelschulvereine Österreichs zusammenschliessen. Dieses zu erreichen, war ich den ganzen Sommer hindurch bestrebt, und ich zweifle nicht an dem Erfolge. Die Verhandlungen mit den zwei noch in Betracht kommenden Vereinen sind in vollem Gange und mit dem einen derselben nahe dem Abschlusse.

Und so hoffe ich, wird das beginnende Vereinsjahr den collegialen Zusammenschluss aller österreichischen Mittelschulvereine erleben, zu freudiger Vertretung ihrer wissenschaftlichen, pädagogischen und Standesfragen auf dem selbstgeschaffenen, eigenen, freien Boden der gemeinschaftlichen „Mittheilungen".

Ich hielt es für meine Aufgabe, vor Beginn der Saison, unbeschadet der Actionsfreiheit meines eventuellen Nachfolgers, für die Vereinsabende Vortragsmaterial zu besorgen, und habe Ihnen in Aussicht zu stellen: Vorträge über die Mathematik am nicht zweistufigen Gymnasium, die Vertheilung des historischen Lehrstoffes am Gymnasium, über den deutschen Unterricht am Gymnasium, und zwei Vorträge rein wissenschaftlicher Art. Da sich an die pädagogischen Vorträge Vorschläge, Thesen und Debatten knüpfen werden, so erscheint der Bedarf der Wintersaison gedeckt.

Endlich habe ich Ihnen einen Beschluss des Ausschusses mitzutheilen, dahin gehend, dass künftighin die Mitgliederbeiträge durch Cheks der Postsparcassa eingezogen werden.

Hierauf liest der Cassier Prof. Ziwsa den Cassenausweis vor:

Cassabericht über das Jahr 1886—87.

I. Einnahmen.

		fl.
1. Übernommener Cassarest 1885—86:		
Sparcassa-Einlage	fl. 569·08	621·70
Barbetrag	fl. 52·62	
2. Zinsen der Spareinlagen bis 30. Juni 1887		22·23
3. Mitgliederbeiträge:		
a) nachträglich gezahlt	fl. 18	552·—
b) fürs laufende Jahr	fl. 534	
4. Commissionsverkauf von Vereinsschriften		3·—
5. In laufende Rechnung eingestellt		10·20
	Summa .	1209·13

II. Ausgaben.

		fl.
1. Auslagen für Benützung des Sitzungssaales	fl. 33·53	58·53
Remuneration des Dieners	fl. 25·—	
2. Kosten der Jubiläumsfeier des Vereines		132·39
3. Jahresbericht 1885—86 und Separatabdrücke		228·46
4. Gebüren-Äquivalente an das k. k. Central-Taxamt pro 1886 u. 1887		12·07½
5. Verwaltungsauslagen:		
a) Obmann	fl. 21·50	100·89
b) Schriftführer	fl. 62·94	
c) Cassier	fl. 16·45	
6. Kleine Auslagen, Transportkosten etc.		25·—
7. Auf laufende Rechnung		7·05
	Summa .	564·39½

III.

	fl.
Einnahmen	1209·13
Ausgaben	564·39½
Activrest	644·73½
und zwar:	
in der Sparcasse	563·24
bar	81·49½
Rechnet man dazu:	
a) in Rechnung gestellt	7·05
b) Rückständige Mitgliederbeiträge	66·—
so ergibt sich das Gesammtvermögen	717·78½

d. h. gegen das Vorjahr (fl. 621·70) ein Plus von fl. 96·08½.

Als Revisoren werden *per acclamationem* gewählt die Herren Director Dr. Emanuel Hannak und Professor Ambros Lissner.

Es folgt sodann die Neuwahl für die statutenmäßig ausscheidenden Ausschussmitglieder.

Gewählt erscheinen als Obmann: Professor Dr. Victor Langhans, als Ausschussmitglieder die Professoren Ignaz Prammer, Dr. Franz Prosch, Franz Villicus und Franz Würzner.

Während des Scrutiniums hält Professor Dr. Leo Burgerstein einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag:

„Der Schularzt",

über dessen Hauptthesen die Debatte in der nächsten Sitzung (26. November) eröffnet werden soll.*)

B. Vereinsnachrichten des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Achte periodische Versammlung.

(20. April 1887.)

Professor Gottwald hielt einen ebenso interessanten als instructiven Vortrag „über das Plus und Minus im Thierreich". Die Selbsterhaltung des Individuums erfordert einen Aufwand an Energie, der immer wieder ersetzt werden muss, und der das Minus ausmacht; das Plus hingegen wird durch die Erzeugung neuer Individuen repräsentiert, die nach höchst merkwürdigen Naturgesetzen vor sich geht. Diese Gesetze bedingen in letzter Linie sogar die Moral der Menschheit und ist deren Kenntnis für den Gebildeten durchaus wünschenswert.

Nachdem der Vorsitzende, Professor Dr. Loos, dem Redner den Dank der Versammlung ausgesprochen, wurde die Debatte über die Schülerbibliotheken mit der Annahme des Antrages abgeschlossen, der Ausschuss werde beauftragt, baldigst eine Petition abzufassen, betreffend die Entschädigung der Bibliothekare.

*) Aus diesem Grunde wird, um den Zusammenhang zu wahren, der Inhalt dieses Vortrages in den Hauptzügen erst im nächsten Hefte veröffentlicht werden.

Digitized by Google

Die These bezüglich der Versorgung der Schüler mit Feriallectüre von Seite der Schule wurde nach kurzer Debatte, an welcher die Herren Professor Dr. Toischer, Müller, Broda und Proft theilnahmen, abgelehnt.

Neunte periodische Versammlung.

(11. Mai 1887.)

Herr Director Dr. L. Chevalier hielt einen Vortrag „über den Unterricht in der mathematischen Geographie am Gymnasium" Mit der ihm eigenthümlichen Wârme trat Redner für ausgiebige Benützung der Anschauungsmittel, des wirklichen Sternenhimmels, des Globus und Telluriums, der Schemen und Karten ein, beleuchtete die Schwierigkeiten dieses Anschauungsunterrichtes, die Unzulänglichkeiten der Anschauungsmittel und Lehrtexte und deutete an, wie weit im Unter-, wie weit im Obergymnasium gegangen werden könne.

Die Ausführungen fanden lebhaften Beifall: der Obmann drückte dem Vortragenden, der im letzten Augenblicke für den erkrankten Professor Proft freundlichst eingetreten war, den Dank der Versammelten aus.

In der nachfolgenden Debatte hob Professor Müller noch den Umstand hervor, dass die Anwendung eines Telluriums durch den hohen Preis eines guten Apparates bei den geringen Dotationen für die Lehrmittelsammlungen an Mittelschulen beträchtlich erschwert werde.

Professor Dr. Maiss spricht die Ansicht aus, dass für ein gutes Anschauungsmittel kein Preis zu hoch sein sollte, und dass für die Anschaffung eines wirklich guten Telluriums die Behörde auch einen besonderen Betrag bewilligen dürfte, wenn nur recht viele Fachleute mit motivierten diesbezüglichen Bitten an sie herantreten. Er empfiehlt schliesslich diesen Schritt den Collegen.

Zehnte periodische Versammlung.

(5. October 1887.)

In dieser Sitzung brachte der Obmann die Erlässe zur Kenntnis, denen zufolge die in der ausserordentlichen Generalversammlung am 23. März l. J beschlossenen Statutenänderungen — Herausgabe der „Mittelschule" in Gemeinschaft mit den anderen österreichischen Mittelschulvereinen und Bildung von Zweigvereinen — genehmigt wurden.

Sodann verlas der Schriftführer die Petition um Entlastung, beziehungsweise Remunerierung der Custoden der Schülerbibliotheken; dieselbe wurde in der vom Ausschusse vorgeschlagenen Fassung einstimmig ohne Debatte angenommen.

Professor Dr. Uhl hielt hierauf den angekündigten Vortrag „Über die vierte Dimension". In äusserst klarer und gemeinverständlicher Weise zeigte er, wie Zöllner von geometrischen Thatsachen aus durch Analogieschlüsse zur Annahme eines Raumes von vier Dimensionen geführt wurde, wie er sich verleiten liess, von anderen physikalischen Thatsachen aus wieder *per analogiam* die wirkliche Welt in diesen vierdimensionalen Raum zu verlegen und die Welt unserer Anschauung als Projectionsphänomen zu betrachten, wie er endlich die Slade'schen Experimente aus seiner Annahme der vierten Dimension erklärte. Dass eine solche Annahme zu letzterer Erklärung nicht nothwendig sei,

Digitized by Google

bewies der Vortragende durch Vorführung des Simony'schen Knotenversuches, dass Zöllner seine hier angeführten Untersuchungen zu dem Zwecke angestellt hat, um für den Spiritismus eine Grundlage zu gewinnen, beleuchtete der Redner näher und zeigte, wie Zöllner in Verfolgung dieses Zieles bei Erklärung des „Tischexperimentes" ganz unnützer Weise einer Inconsequenz sich schuldig gemacht habe.

Nach längerer Discussion, an welcher sich die Herren Director Dr. Hackspiel, Dr. Maiss, Dr. Rosicky, Dr. Loos und der Vortragende betheiligten, wies letzterer noch darauf hin, dass die eigenthümlichen Resultate der Zöllner'schen Schlussweise jedenfalls aus einem Irrthume in den ersten Prämissen (begriffliche und anschauliche Identität) herstammen.

Generalversammlung.

(26. October 1887.)

Der Obmann gab zuvörderst bekannt, dass die Petition betreffs Entschädigung der Custoden der Schülerbibliotheken an das Ministerium für Cultus und Unterricht bereits abgegangen sei, und dass die Unterstützung dieser Eingabe durch einen ebensolchen Schritt der Wiener Vereine unmittelbar bevorstehe.

Es folgte die Verlesung des Geschäftsberichtes durch den Schriftführer, Prof. Dr. Toischer und des Cassaberichtes durch den Cassier, Prof. Quaisser.

A. Geschäftsbericht

des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag über das Vereinsjahr 1886—87.

In anderer Form, als bisher, wird der Bericht über die Thätigkeit des Vereines während seines fünften Lebensjahres der Öffentlichkeit übergeben. Umstände, die, hinlänglich bekannt, nicht neuerdings erörtert zu werden brauchen, hatten zur Folge, dass nach und nach an mehreren Orten die Idee der Gründung einer periodischen Publication, die mit den Standesinteressen sämmtlicher Mittelschulprofessoren, mit den Bedürfnissen aller Mittelschulen, mit didaktisch wichtigen oder interessanten Fragen u. dgl. sich ausschliesslich befasst, auftauchte. Die unqualificierbaren Angriffe, welche gleich zu Anfang des Vereinsjahres vonseiten der „Neuen Freien Presse" gegen den Mittelschullehrstand versucht wurden, gaben den unmittelbaren Anstoss zur Realisierung dieser Idee. Nachdem im Schosse des Ausschusses und im Plenum verschiedene Bedenken zerstreut, manche Vortheile wahrgenommen waren und ein günstiges Facit sich ergeben hatte, segelte das erste Heft der „Mittelschule" im April d. J. hinaus und hatte sich — der Ausschuss kann das mit Befriedigung constatieren — zumeist einer freundlichen Aufnahme zu erfreuen. Die „Mittelschule" ist es nun, welche den Mitgliedern unseres Vereines die Schilderung des Vereinslebens im verflossenen Jahre vermittelt, die sonst in Form eines Jahresberichtes erfolgte.

Früher als sonst erhielten die Mitglieder Kenntnis von der regen Thätigkeit unseres Vereines in den einzelnen Perioden, in welchen die Zeitschrift erschien, und bleibt diesem Berichte nur eine Zusammenfassung der Gesammtthätigkeit, sowie eine Darstellung der Verwaltung übrig.

In zehn periodischen Versammlungen und einer ausserordentlichen Generalversammlung, die alle gut besucht waren, hat der Verein seine statutenmässige

Digitized by Google

Aufgabe zu lösen gesucht, er hat, wie im Vorjahre, den Mitgliedern Gelegenheit gegeben, durch gegenseitigen Meinungsaustausch sich zu orientieren in Fragen, die der einzelne vielleicht *a priori* als erledigt abweist; gemeinsame Angelegenheiten gründlich zu besprechen; gemeinsame Interessen zu wahren.

Eine Reihe von Vereinsmitgliedern hat sich der dankenswerten Aufgabe unterzogen, durch einen Vortrag oder ein Referat den Anstoss zu einer lehrreichen Debatte zu geben; viele haben aus dem Schatze ihrer Erfahrungen oder ihres Wissens einen wertvollen Beitrag zu der stets lebhaften Discussion geleistet; einige haben sich durch Wahrnehmung actueller Vorkommnisse im Interessenkreise der Vereinsbestrebungen und Einbringung bezüglicher Dringlichkeitsanträge verdient gemacht.

Wenn auch die praktischen Erfolge der Schritte, die der Verein unternommen hat, nicht befriedigen können — seine Eingabe betreffs Nicht-Einführung der tschechischen Sprache als Obligatfach an deutschen Mittelschulen harrt seitens des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht noch immer der Erledigung, während der hohe k. k. Landesschulrath für Böhmen in der Angelegenheit sich für incompetent erklärt hat; die Anschuldigungen der „Neuen Freien Presse" hat dieselbe nicht zurückgenommen — so hat das seinen Grund wohl hauptsächlich in den schwierigen Verhältnissen der gegenwärtigen Schulpolitik. Es kann dies aber den Verein nicht abhalten, weiter seine Richtung zu verfolgen, d. h. mit allen gesetzlichen Mitteln und mit rückhaltsloser Anführung aller objectiven Gründe die Interessen der deutschen Mittelschulen Böhmens zu vertreten.

Mögen nur die Mitglieder die idealen Ziele der Vereinsthätigkeit nicht aus dem Auge verlieren und auch fernerhin mit dem bisher erprobten Eifer der Vereinsthätigkeit sich widmen! Möge die Allianz mit den Brudervereinen diese Thätigkeit fördern, die Zuversicht jedes einzelnen stärken und das Zusammenwirken zu einem erspriesslichen machen!

Mit diesem Wunsche beginnen wir den Bericht über 1886—87.

In der am 27. October 1886 abgehaltenen Generalversammlung wurden gewählt: als Obmann Prof. Dr. E. Maiss, als Ausschussmitglieder die Professoren Dr. J. Loos, G. Proft, Dr. W. Toischer, als Revisoren Prof. F. Höhm und Prof. A. Marx. Zufolge der in der ersten Ausschusssitzung vorgenommenen Constituierung des Vereinsausschusses fungierten während des abgelaufenen Vereinsjahres: als Obmann Prof. Dr. E Maiss, als Obmannstellvertreter Prof. Dr. J. Loos, als erster Schriftführer Prof. Dr. W. Toischer, als zweiter Schriftführer Prof. E. Müller, als Cassier Prof. J. Quaisser, als weitere Mitglieder des Ausschusses die Professoren K. Broda, E. Gschwind, E. Johne, G. Proft.

Der Ausschuss hielt neun Sitzungen ab, um die Vorbereitungen für die Vollversammlungen zu treffen, besorgte die Überreichung und Versendung der Jahresberichte, beziehungsweise Vereinspublicationen, die Berichterstattung über die Vereinsverhandlungen in den Tagesblättern, die Vertretung des Vereines bei mehreren feierlichen Anlässen etc. etc. Er fand auch diesmal höheren Ortes die erfreulichste Anerkennung der Vereinsthätigkeit und seitens der Prager deutschen Presse das freundlichste Entgegenkommen.

Die Mitgliederzahl beträgt gegenwärtig 110 (gegen 111 im Vorjahre); darunter sind 26 auswärtige Mitglieder.

Vorträge, beziehungsweise Referate wurden abgehalten von den Herren: Director Dr. L. Chevalier, Prof. J. Dassenbacher, Prof. E. Gschwind,

Digitized by Google

Prof. A. Gottwald, Prof. A. Hruschka, Prof. Dr. A. Loos, Director Dr. Hackspiel. Den genannten Herren wird hiermit der Dank des Vereines ausgesprochen.

Von den Verhandlungen des Vereines, über welche in Heft I, Seite 49 ff., Heft II und III, Seite 151 ff., und Heft IV, Seite 292 berichtet ist, mag nur diejenige hevorgehoben werden, welche zu einer Action des Vereines Anlass gab, die Verhandlung über die Schülerbibliotheken. Eingeleitet durch einen anregenden Vortrag des Herrn Directors Dr. Chevalier,*) wurde zuvörderst in akademischer Weise über die zweckmässigste Einrichtung, erspriesslichste Anordnung, praktischeste Verwaltung und sicherste Überwachung dieser Bibliotheken discutiert. Es ergab sich unter den bestehenden Verhältnissen der gegenwärtig eingeführte Modus einer Centralverwaltung als der einzig praktisch durchführbare und in mancher Hinsicht zweckentsprechende, vorausgesetzt, dass der Custos der Bibliothek imstande ist, allen an ihn zu stellenden Anforderungen gerecht zu werden. Diese Voraussetzung führte aber zur der Erkenntnis, dass die grosse Mehrleistung, welche die Mühewaltung des Bibliothekars darstellt, eine Entlastung in anderer Richtung, beziehungsweise eine entsprechende Entschädigung nur billig erscheinen lasse. Dieser Einsicht folgend, sah es der Verein für seine Pflicht an, eine Action zu Gunsten der Custoden der Schülerbibliotheken einzuleiten, und übertrug dem Ausschusse die Einleitung der hierzu nöthigen Schritte in der periodischen Versammlung vom 20. April.

Der Ausschuss glaubte zuvörderst diejenigen, denen das mühevolle Amt der Verwaltung einer Schülerbibliothek überantwortet ist, über das genaue Maß ihrer Arbeitsleistung und der von ihnen darauf thatsächlich verwendeten Zeit befragen zu sollen; er sandte an sämmtliche Custoden der Schülerbibliotheken der deutsch-böhmischen Mittelschulen bezügliche Anfrageschreiben und erhielt in der That von den meisten dieser Herren die erbetenen Daten.

An dieser Stelle sei allen diesen Collegen für ihr freundliches Entgegenkommen der gebürende Dank abgestattet.

Mit den so erhobenen authentischen Zahlen konnte der Ausschuss, beziehungsweise der Specialreferent Prof. Dr. W. Toischer an die Abfassung einer Petition an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht, schreiten, welche Petition in der periodischen Versammlung am 5. October vom Plenum angenommen und sofort an die genannte hohe Unterrichtsbehörde geleitet worden ist.

Möge dieser Schritt im Interesse eines nicht geringen Theiles besonders angestrengt arbeitender Collegen von Erfolg sein!

Nach aussen hat der Verein im abgelaufenen Jahre zu einer Abwehr sich genöthigt gesehen, von der schon wiederholt Erwähnung geschah; er fand da auch die Brudervereine in Wien und Graz**) an seiner Seite.

Anderseits hat er aber auch die Gelegenheit sich nicht entgehen lassen, durch entsprechende Vertretung das Fest mitzufeiern, welches die Deutschen in Böhmen ihrem verehrten Führer Dr. Schmeykal anlässlich seines sechzigsten Geburtstages bereitet haben.

*) Siehe Heft IV, Seite 249.

**) In Brünn existiert eine Vereinigung der Mittelschulprofessoren seit 1875 nicht mehr.

Digitized by Google

Ebenso hat er das Jubiläum des Wiener Vereines „Mittelschule" durch Übersendung eines Glückwunschtelegrammes mitgefeiert.

Auch bei der Feier des 25jährigen Bestandes des deutschen Gabelsberger Stenographenvereines in Prag war der Verein vertreten.

Einem früheren Beschlusse gemäss *) betheiligte sich der Verein an der Besprechung der Programmarbeiten der deutsch-böhmischen Mittelschulen in der „Zeitschrift für das Realschulwesen". Leider konnten nicht alle durch den Verein eingesandten Recensionen Aufnahme finden, da dieselben von den Herren Recensenten zu einer Zeit abgeliefert wurden, zu welcher der Redaction der genannten Zeitschrift schon andere Arbeiten gleichen Inhaltes vorlagen. Es mag daher hier die Bitte eine Stelle finden, dass in Hinkunft solche Arbeiten möglichst bald nach Beginn eines neuen Schuljahres an die Vereinsleitung gesandt werden mögen.

Die innere Ausgestaltung des Vereines hat erstens in der Allianz mit dem Vereine „Mittelschule" in Wien, welcher wohl auch bald die beiden anderen deutschen Vereine in Österreich sich anschliessen werden, zweitens mit der Ermöglichung der Bildung von Zweigvereinen in den grösseren Städten Böhmens, wie man wohl glauben darf, einen Fortschritt erfahren.

Die Motive jener Allianz, sowie ihre Art und Weise sind schon eingangs dieses Berichtes gekennzeichnet worden. Ihre behördliche Genehmigung hat sie durch einen Erlass des hohen k. k. Ministeriums des Innern, datiert vom 4. Juni 1887, Z. 9191, mitgetheilt durch einen Erlass der hohen Statthalterei datiert vom 21. Juni 1887, Z. 48597, erhalten. Durch dieselben hohen Erlässe wurde die Bildung von Zweigvereinen gestattet, unter Beachtung des § 10 des Gesetzes vom 15. November 1867, R.-G.-Bl. Nr. 134.

Über die Verwaltung des Vereinsvermögens gibt die geziemende Rechenschaft der nun folgende

B. Cassabericht.

A. Soll.

	fl.
Cassastand am Schlusse des Vereinsjahres 1885—86	85·26
Mitgliederbeiträge pro 1884—85	10·—
„ „ 1885—86	52·—
„ „ 1886—87	142·—
Zinsen von der Sparcasse	2·70
Summa .	291·96
Ausgaben	134·44
Cassastand	157·52

B. Haben.

	fl.
Davon in der Sparcassa (Buch Nr. 91207)	107·36
Barschaft	50·16
Summa .	157·52

*) Siehe vierter Jahresbericht des Vereines 1886, Seite 19.

C. Vermögen des Vereines.

	fl.
Die sub *B* ausgewiesenen	157·52
Hiezu kommen Rückstände	84·—
	241·52

Auf Antrag der Revisoren wird auf Grund beider Berichte dem Ausschusse einstimmig das Absolutorium ertheilt.

Nachdem nun der Obmann dem deutschen Casino und Herrn Director Dr. Hackspiel für die freundliche Überlassung der Sitzungslocalitäten, der Prager deutschen Presse für ihr stets bereitwilliges Entgegenkommen den Dank des Vereines zum Ausdrucke gebracht und auf Antrag des Herrn Directors Dr. Hackspiel die Anwesenden dem Ausschusse für seine Thätigkeit die Anerkennung ausgedrückt hatten, erfolgten die Wahlen. Zum Obmanne erscheint wiedergewählt Professor Dr. E. Maiss; zu Ausschussmitgliedern wurden gewählt die Professoren K. Broda, G. Effenberger, E. Gschwind, J. Quaisser, A. Stephanides; zu Revisoren Director Dr. J. Hackspiel und Professor F. Ullsperger.

Während des Scrutiniums hielt Professor Dr. Hromada den angekündigten Vortrag „über den Einfluss des Lehrberufs auf Gesundheit und Lebensalter".

Die statistischen Erhebungen des Redners ergaben zunächst die Thatsache, dass in Österreich auf je zwei Lehranstalten Eine länger dauernde Beurlaubung entfällt; es entspricht das einer Morbilität von 2·7 %. Werden auch kürzer dauernde Erkrankungen in Rechnung gezogen, so steigt die Morbilitätsziffer auf 23 %. Die Mortalität unter den activen Lehrpersonen ist 0·9 %, was eine mittlere Lebensdauer von 46 Lebensjahren ergibt; bei Miteinbeziehung der im Ruhestande Verstorbenen steigt diese auf 56 Jahre. Ein Alter von 70 Jahren erreichen von je 100 Lehrpersonen nur 27 — gegen 42 Geistliche, 29 Beamte, 24 Ärzte.

In diesen Zahlen zeigt sich ein entschieden schädigender Einfluss des Lehrberufes, und kann auch ohne Schwierigkeit der Ursprung desselben nachgewiesen werden, wenn die besonders häufig beobachteten Erkrankungsweisen in Betracht gezogen werden. Letztere sind Lungen- und Nervenaffectionen, insbesondere Neurasthenien; als Ursache der ersteren muss das angestrengte anhaltende Sprechen in der mit diversen giftigen Gasen und mit Staub verschiedenster Provenienz (23 *mg* pro 1 m^3) geschwängerten Schulluft, als Ursache der letzteren das in ununterbrochenem Wechsel theils gespannt geistige, theils mechanische Arbeiten angesehen werden. Gegen diese schädigenden Momente kann der Einzelne nur wenig thun; das einzige Remedium ist möglichst viel Aufenthalt in frischer Luft und, wo thunlich, Benützung der Ferien zur Ventilation der Lungen in Alpen- oder Seeluft.

Für die interessanten Ausführungen fand der Redner lebhaften Beifall.

Digitized by Google

Miscellen.

Bemerkungen

zur Kritik des Lehrplanes und der Instructionen für den Unterricht in der Physik an den österreichischen Gymnasien in dem Werke: Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien.

Verhandlungen des Vereines Innerösterreichische Mittelschule in Graz.*)

Da im letzten Hefte der „Mittelschule" über den Inhalt dieses Werkes eingehend berichtet wurde, halte ich es im Interesse des physikalischen Unterrichtes für angezeigt, die Beurtheilung, welche der Lehrplan und die Instructionen für Physik daselbst durch Herrn Wapienik erfuhren, näher zu beleuchten.

Zur S. 263, Z. 5—3 v. u. der Instructionen bemerkt Herr W.: „Dem ersten Theile der hier ausgesprochenen Forderung zu entsprechen, ist rein unmöglich. Die Instructionen sprechen sich darüber gar nicht aus, wie sie sich einen solchen Versuch denken. Aber auch mit dem zweiten Theile wird man in der III. Classe nichts erzielen können.

Da es von vorneherein unmöglich ist, alle Gase vor den Schülern zu untersuchen, so kann dieser Stelle nur die Auffassung entsprechen: Es sind etwa zwei bis drei Gase vor den Schülern auf die angeführten Eigenschaften zu prüfen, worauf denselben mitgetheilt werden kann, dass diese Eigenschaften auch allen anderen Gasen zukommen.

Da Herr W. bezweifelt, dass die erwähnten Eigenschaften der Gase in der III. Classe mit Erfolg demonstriert werden können, will ich einen Versuch beschreiben, der hier zum Ziele führt. Auf einem Brette AB sind zwei Träger CD und EF befestigt, welche einen Bügel LM tragen, der in ein parallelopipedisches Glasgefäss $GHJK$ (Fig. 1) eingesenkt werden kann. Dieser Bügel trägt drei gleich weite cylindrische Glasröhren R, die unten offen, oben in Spitzen ausgezogen und mit einem Hahne verschliessbar sind.

Zu dem Versuche werden das Glasgefäss und die Röhren mit Wasser gefüllt. Hierauf werden die Röhren mittels des Bügels gehoben, so dass die offenen Enden derselben etwa bloss 1 *cm* unter dem Niveau sind. Nun kann in

*) Die Redaction gewährt im Interesse der wichtigen Sache und zur Klärung der Meinungen allen sachlichen Bemerkungen zu den „Instructionen" Raum, ohne sich mit den einzelnen Ansichten zu identificieren. *Die Redaction.*

Digitized by Google

eine Röhre ungefähr 30 cm^3 Leuchtgas, in die zweite eben soviel Wasserstoffgas und in die dritte durch vorsichtiges Öffnen des Hahnes ebensoviel Luft eingelassen werden, worauf man den Bügel wieder senkt, bis die Röhren bis zu den Hähnen unter Wasser sind. Jetzt kann man selbst von grösserer Ferne bemerken, dass die Gase in allen drei Röhren gleich weit herabreichen, und kann den Stand der Gase mittels eines Zeigers markieren. Nun kann man mit einem Heber ungefähr die Hälfte des Wassers aus dem Glasgefässe entfernen und durch ebensoviel heisses Wasser ersetzen. Man wird jetzt merken, dass sich alle drei Gase um gleich viel ausgedehnt haben.

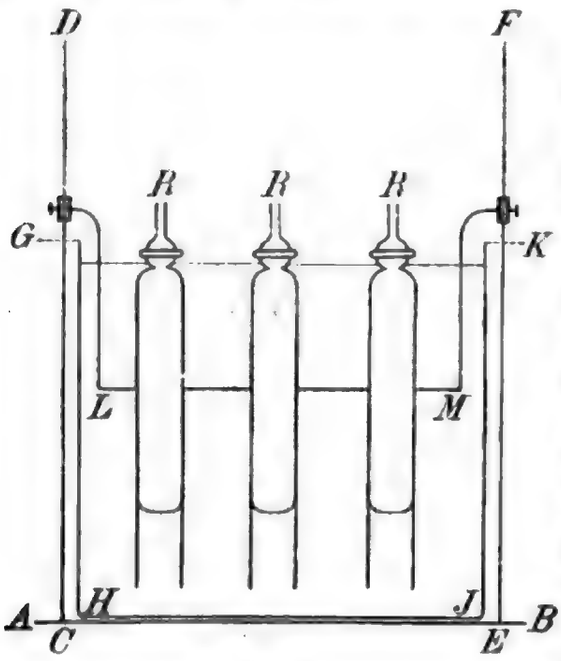


Fig. 1.

Im Nothfalle kann man statt der drei Röhren drei gleich weite Eprouvetten, die von Retortenhaltern getragen werden, verwenden. Man braucht also keinen besonderen Apparat. Wissen die Schüler, dass gleiche Volumina aller Gase bei gleicher Temperaturerhöhung (und gleichem Drucke) um gleich viel wachsen, so ist nur noch nothwendig von einem Gase (Luft) zu zeigen, dass der Zuwachs seines Volumens seinem (durch das Quecksilberthermometer gemessenen) Temperaturzuwachse proportional ist. Dazu kann man ein ganz einfaches Luftthermometer verwenden, das in allen approbierten Lehrbüchern für die unteren Classen der Mittelschulen abgebildet ist.

Die Bemänglung der Stelle S. 264, Z 10—12 v. o. der Instructionen hat schon Herr Landesschulinspector Zindler in dem genannten Werke, S. 262 Z. 8—14 v. o. als unberechtigt zurückgewiesen.

Zu S. 273, Z. 1—10 v. o. bemerkt Herr W.: „Dasselbe wird auch für das Obergymnasium verlangt. Wie verhält sich aber diese Forderung zu der Stelle auf S. 291: Es kann nicht Aufgabe der Mittelschule sein, sämmtliche Phasen einer sich entwickelnden inductiven Wissenschaft durchzumachen? Warum noch immer die Froschschenkel? Während an anderer Stelle Belehrungen ertheilt werden, die man am wenigsten erwarten würde, verrathen hier die Instructionen mit keiner Silbe, wie sie sich die Ermittlung des positiven und negativen Poles einer einfachen offenen Volta'schen Kette denken. Sie übersehen auch, was die Instructionen für Realschulen über dasselbe Thema sagen. Da lesen wir (S. 190): Grösseren methodischen Schwierigkeiten begegnet der Lehrer auf dem Gebiete des Galvanismus, wenn er die Grundlehren dieser Disciplin nicht nur leicht fasslich, sondern auch wissenschaftlich correct darstellen will. Einerseits lassen sich die Gesetze der Contacttheorie nicht in befriedigender Weise experimentell demonstrieren, andererseits fehlen auf dieser Stufe die nöthigen Vorkenntnisse aus der Chemie und Wärmelehre, um den Zusammenhang zwischen der Elektricitätsentwicklung in den galvanischen Elementen mit den chemischen Vorgängen in denselben klarstellen zu können. Es muss sich daher der Unterricht auf die Darlegung der wichtigsten Thatsachen beschränken."

Digitized by Google

Was Herr W. gegen die einfache Mittheilung hat, wie durch Galvani's Versuche mit den Froschschenkeln ein Gebiet der Physik erschlossen wurde, das sich gerade gegenwärtig einer allgemeinen Beachtung erfreut, ist mir unbegreiflich.

Der Volta'sche Grundversuch, durch welchen auch das erste Gesetz der Spannungsreihe wenigstens theilweise verificiert wird und, wenn man will, für die anzuführenden Leiter auch vollständig verificiert werden kann, und der Buff'sche Versuch lassen sich mit dem Fechner'schen Elektroskope einfach und sicher ausführen. Die übrigen Gesetze der Spannungsreihe werden auch im Obergymnasium nicht experimentell demonstriert. Die Ermittlung des positiven und negativen Poles einer einfachen Volta'schen Kette lässt sich in folgender Weise bewerkstelligen: Zwischen die Kupfer- und Zinkplatte des für den Volta'schen Grundversuch eingerichteten Fechner'schen Elektroskopes legt man die für den Buff'schen Versuch vorhandene Glimmerplatte und versieht dadurch das Elektroskop mit einem Condensator. Legt man nun eine Zinkplatte auf die Hand, darauf einen angesäuerten Tuchlappen und auf diesen eine Kupferplatte, so hat man ein einfaches Volta'sches Element. Berührt man mit der freien Fläche der Kupferplatte die Collectorplatte des Elektroskopes und hebt dann die Condensatorplatte, nach deren Berührung mit der anderen Hand, ab, so zeigt das Elektroskop an, dass die Kupferplatte positiv elektrisch ist. Auf ähnliche Weise lässt sich zeigen, dass die freie Oberfläche der Zinkplatte des Volta'schen Elementes negativ elektrisch ist.

Erwähnt soll noch werden, dass die Glimmerplatte vor jedem neuen Versuche über eine Flamme hinwegzuziehen ist, um sie unelektrisch zu machen. Ist sie unelektrisch, so darf sich das Aluminiumplättchen des Elektroskopes beim Auflegen derselben auf die Collectorplatte nicht rühren.

Wenn Herr W. den Instructionen für das Gymnasium vorhält, dass sie nicht berücksichtigen, was die Instructionen für Realschulen S. 190. Z. 8—16 v. o. über dieses Thema sagen, so übersieht er, dass die methodischen Schwierigkeiten in dieser Partie an der Realschule darin ihren Grund haben, dass dort keine Kenntnisse aus der Chemie und Wärmelehre vorausgesetzt werden können, was ja auch in dem citierten Absatze hervorgehoben wird. Im Gymnasium sind aber diese Schwierigkeiten nicht vorhanden, weil der Unterricht in Chemie und Wärme jenem in der Elektricität vorangegangen ist.

Ferner sagt Herr W.: „Auf S. 273 wird die Besprechung der mechanischen Wirkungen der galvanischen Ströme gefordert, allein in keiner Weise angegeben, welche Wirkungen sich dazu eignen." — Die Überführung von Kohlentheilchen vom positiven auf den negativen Pol beim elektrischen Bogenlichte, gewiss eine ausgesprochene, sehr bekannte mechanische Wirkung des galvanischen Stromes, sollte Herr W. doch kennen.

Wie Herr W. finden kann, dass aus der Wellenlehre für das Untergymnasium zu viel gefordert wird, ist mir unbegreiflich. Alles, was hier gefordert wird, lässt sich in zwei bis drei Unterrichtsstunden absolvieren. Die Mach'sche Wellenmaschine gestattet, die zu erklärenden Erscheinungen in so einfacher Weise zu demonstrieren, dass selbst schwächere Schüler keine Schwierigkeit darin finden.

Hinsichtlich der Bemerkung W.'s zu S. 274, Z. 18 v. o., und ebenso hinsichtlich derjenigen über die totale Reflexion des Lichtes kann auf die Entgegnung des Herrn Landesschulinspectors Zindler, S. 262, Z. 4—7 v. o., des in Rede stehenden Werkes, hingewiesen werden.

Digitized by Google

Die Aufzählung der verschiedenen Mittel, welche zur Bestimmung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Lichtes angewendet wurden, hat den Erfolg, dass der Schüler, wenn er sieht, dass so grundverschiedene Wege zu nahezu gleichen Resultaten geführt haben, von der Verlässlichkeit dieser Methoden überzeugt wird.

Zu S. 277, Z. 11—9 v. u., bemerkt Herr W.: „Diese Demonstrationen werden weder für das Obergymnasium noch für die Realschule verlangt. Die Instructionen für letztere sagen sogar S. 199: Ein weiteres Eingehen auf die Erscheinungen der Wärmestrahlung ist schon durch den Umstand verwehrt, dass die bezüglichen subtilen Versuche sehr wenig zur Demonstration beim ersten Unterrichte geeignet sind. Seit wann, könnte man nun fragen, sind also Versuche über Reflexion und Brechung der Wärmestrahlen weniger subtil?" Einen brennbaren Gegenstand (Zündhölzchen) mittels einer Sammellinse und mittels eines sphärischen Hohlspiegels zu entzünden, sind zwei allgemein bekannte Versuche, von denen der erstere die Brechung, der letztere die Reflexion der Wärmestrahlen zur Anschauung bringt, und die durchaus nicht subtil genannt werden können, und mehr wird nicht gefordert.

Den Absatz S. 282, Z. 22—26 v. o., scheint Herr W. nicht aufmerksam gelesen zu haben, sonst hätte er nicht behaupten können, dass er Unrichtiges enthalte. Will man nämlich von zwei gleichartigen Dingen eines bezeichnen, so führt man gewöhnlich nur diejenigen Merkmale an, durch welche sich dieses Ding von dem zweiten unterscheidet. In unserem Falle haben wir $p = \frac{4mr\pi^2}{t^2}$ und $p = \frac{mv^2}{r}$ und daher ist die zweite Gleichung durch ihre von denen der ersteren verschiedenen Merkmale $\frac{v^2}{r}$ genügend gekennzeichnet. Dass hier ein solcher Vergleich vorliegt, geht aus den Worten: „die für jede krummlinige Bahn giltige Gleichung" deutlich hervor.

Zu S. 282, Z. 17—13 v. u., bemerkt Herr W.: „Diese Weisung ist, abgesehen davon, dass sie mit den Lehren der Physik nicht im Einklange steht, undurchführbar, weil den Schülern auf dieser Stufe die hier nothwendigen Kenntnisse aus der analytischen Geometrie fehlen."

Um nun zu zeigen, dass diese Forderung mit den Lehren der Physik im Einklange ist und ohne analytische Geometrie erfüllt werden kann, möge die betreffende Erörterung hier Platz finden. Ein Körper bewege sich in einer elliptischen Bahn im Sinne des Pfeiles (Fig. 2). Der Centralpunkt sei F. Im Punkte M wirkt auf ihn die Fliehkraft MC senkrecht zur Bahn auswärts. Diese können wir in zwei Componenten: MD und ME zerlegen, von denen die MD der Centripetalkraft entgegenwirkt und eben so gross sein muss wie diese, denn sonst würde der Körper die elliptische Bahn verlassen. Dann haben wir noch eine zweite Componente ME tangential zur Bahn (Tangentialkraft). Diese wirkt in M der Bewegung entgegen und vermindert daher die Geschwindigkeit. In A ist die Richtung der Fliehkraft der der Centripetalkraft entgegengesetzt und, da die beiden Kräfte hier gleich sind, die Tangentialkraft

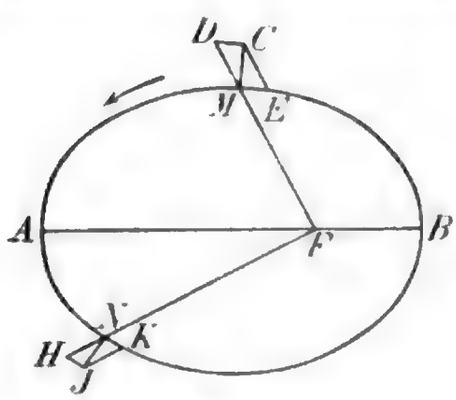


Fig. 2.

Digitized by Google

gleich Null. Von A nach B zurück tritt wieder eine tangentiale Componente im Sinne der Bewegung auf, die Geschwindigkeit wächst bis B.

Zu der Gleichung $tg\varphi = \frac{b^2}{a^2} tg\psi$ auf der Seite 283 bemerkt Herr W., dass die Schüler zur Zeit, als diese Gleichung vorgenommen werden soll, die analytische Geometrie noch gar nicht kennen. Wenn man in der VII. Classe gleich mit der analytischen Geometrie beginnt, wie ich es im Interesse des physikalischen Unterrichtes für zweckmässig halte, so kommt man in eine solche Lage nicht.

Der Stelle S. 284, Z. 2—6 v. o., hält Herr W. die Stelle S. 204, Z. 6—8 v. o., der Instructionen für Realschulen entgegen und bemerkt dazu: „Und in der That befriedigen die in den Lehrbüchern üblichen Erklärungen der Elevation und Depression der Flüssigkeiten an Gefässwänden nicht.“ Ich möchte über jene Erklärungen nicht ohneweiters den Stab brechen. Ich vermisse namentlich in den Erklärungen der Depression und Elevation in Capillarröhren in den Ausdrücken, welche die Oberflächenspannung in Rechnung ziehen, nur die Berücksichtigung der Fläche, für welche der Druck berechnet wird, und das lässt sich leicht corrigieren. Dass mit der Präcisierung der Capillargesetze in den Instructionen für Realschulen etwas ganz anderes gemeint wird als jene Erklärungen, geht schon daraus hervor, dass die dazu erforderlichen Rechnungen als zeitraubend bezeichnet wurden. Eine solche Präcisierung der Capillargesetze verlangen auch die Instructionen für Gymnasien nicht. Herr W. perhorresciert Übungen im Ablesen des Barometerstandes. Ist es nicht beschämend, wenn ein absolvierter Gymnasiast nicht einmal einen Barometerstand ablesen kann?

Zu S. 285, Z. 5—2 v. u., bemerkt Herr W.: „Wozu die Mittheilung der die Correctionsfactoren enthaltenden Gleichung für die barometrische Höhenmessung, wenn der die Feuchtigkeit der Luft berücksichtigende Factor umgangen werden soll?“ Da an dieser Stelle die Schüler mit der Bestimmung des Feuchtigkeitsgrades noch nicht vertraut sind, kann man mit hinreichender Genauigkeit den mittleren Feuchtigkeitsgrad im Factor für die Temperatur berücksichtigen, wie es Wüllner u. A. thun. Es wird somit nichts Ungewöhnliches verlangt.

Zu S. 286, Z. 4—6 v. o., sagt Herr W.: „Die Erfahrung lehrt aber das Gegentheil.“ Es heisst ja nicht, sie *müssen* als bekannt vorausgesetzt werden. Ich habe mich wiederholt überzeugt, dass sich die Schüler derartige Dinge gerade gut merken, wenn sie nämlich wirklich klare Einsicht in den betreffenden Vorgang erlangt haben.

Zu S. 291, Z. 7—9 v. o., sagt Herr W.: „Das verlangen sogar die Instructionen für die Oberrealschulen nicht.“

Der Begriff „Intensität des Erdmagnetismus“ kann den Schülern doch keine Schwierigkeit bereiten. Die heutige Bedeutung des absoluten Masssystems nicht nur im Magnetismus, sondern hauptsächlich in der Elektricität gestattet die Übergehung des Begriffes „Krafteinheit in absolutem Masse“ nicht mehr. Die Bestimmung der Schwingungsdauer einer Magnetnadel unter Einwirkung der Horizontalcomponente des Erdmagnetismus braucht man zur Bestätigung des Coulomb'schen Distanzgesetzes. Sie wird daher, trotzdem sie in den Instructionen für Realschulen nicht erwähnt ist, sicher an den meisten Realschulen genommen.

Warum als Demonstrationsapparat für die Bussolen die Sinusbussole, empfohlen wird, wird an der betreffenden Stelle der Instructionen, S. 292, aus-

Digitized by Google

drücklich gesagt. Dass die Sinusbussole nur für schwache Ströme brauchbar ist, ist nicht richtig. Herr W. weiss wahrscheinlich nicht, dass man bei der Sinusbussole statt des Ausschlagswinkels 0° je nach der Stärke des Stromes auch andere Bussolenwinkel nehmen kann, und dann ist sie auch für stärkere Ströme brauchbar. (Kohlrausch, Leitfaden der praktischen Physik, V. Aufl., S. 213, Z. 9—6 v. u.) Übrigens braucht man sich ja zur Sinusbussole nur noch eine kurze Magnetnadel machen zu lassen und diese statt der längeren aufzusetzen, wenn man den Apparat als Tangentenbussole verwenden will, wie bei der Sinus-Tangentenbussole von Siemens.

Herr W. meint, dass eine experimentelle Bestätigung des Ohm'schen Gesetzes am Gymnasium nicht leicht gegeben werden kann. Ich führe sie jedes Jahr aus. Man hat ja kein anderes Mittel, um die Schüler von der Giltigkeit dieses Gesetzes zu überzeugen. Übrigens ist die experimentelle Bestätigung des Ohm'schen Gesetzes sehr dankbar, weil die Schüler gleichzeitig mit der Bestimmung der elektromotorischen Kraft und des Widerstandes einer constanten Kette vertraut gemacht werden können.

Die Brechung einer Kugelwelle an einer ebenen Trennungsfläche wird ja nur zugestanden, aber nicht verlangt. Das hätte Herr W. finden müssen, wenn er nur die betreffende Stelle des Lehrplanes, S. XXII., Z. 13 v. u., angesehen hätte.

Zur Wellenbewegung, S. 293, bemerkt Herr W.: „Eine einfache Ableitung der Schwingungsdauer und Schwingungszahl einer Saite ist, wie die verschiedenen Lehrbücher der Physik zeigen, nicht leicht." Die betreffende Ableitung in Wallentins Physik für Obergymnasien 4. Aufl. S. 230, ist gewiss sehr einfach.

Zu S. 293, Z. 3 und ff. v. u., bemerkt Herr W.: „Ich meine, dass dies für Gymnasien recht schwer darzuthun sei."

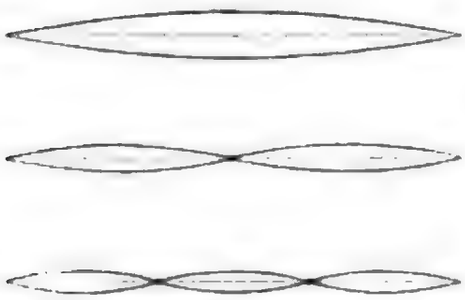


Fig. 3.

Um die Grundlosigkeit dieser Behauptung zu beweisen, lasse ich die betreffende Erörterung hier folgen. Es ist bekannt und experimentell nachweisbar, dass eine gespannte Saite nebenstehende Schwingungsformen (Fig. 3) annehmen kann. Die Figur enthält allerdings nur die drei einfachsten derselben, das dürfte jedoch zur Charakterisierung der ganzen Reihe genügen. Sei die Länge der Saite l und seien die den verschiedenen Formen entsprechenden Wellenlängen der Reihe nach λ_1, λ_2, λ_3 etc., die dazu gehörigen Schwingungszahlen n_1, n_2, n_3 etc., und bedenken wir, dass die Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Wellenbewegung in einer Saite gegeben ist durch die Gleichung $c = \sqrt{\frac{Pg}{qs}}$, wo P die Spannung, q den Querschnitt, s das specifische Gewicht der Saite und g die Beschleunigung der Schwerkraft bedeuten, so sehen wir, dass c von der Wellenlänge unabhängig, also für dieselbe Saite bei derselben Spannung constant ist, und finden, dass

$$c = n_1 \lambda_1 = n_2 \lambda_2 = n_3 \lambda_3 = \ldots$$

oder

$$n_1 : n_2 : n_3 : \ldots = \frac{1}{\lambda_1} : \frac{1}{\lambda_2} : \frac{1}{\lambda_3} : \ldots \text{ ist.}$$

Digitized by Google

Nun ist (Fig. 3) $\lambda_1 = 2l$, $\lambda_2 = \frac{2l}{2}$, $\lambda_3 = \frac{2l}{3}$ etc., also $\frac{1}{\lambda_1} : \frac{1}{\lambda_2} : \frac{1}{\lambda_3} : \ldots =$ $1 : 2 : 3 : \ldots$ und folglich auch $n_1 : n_2 : n_3 : \ldots = 1 : 2 : 3 : \ldots$

Da, wie sich experimentell darthun lässt, an einer tönenden Saite diese Schwingungsformen combiniert auftreten, so begleiten den Grundton einer tönenden Saite seine harmonischen Obertöne (mit Ausnahme derjenigen, welche bei der Anregung etwa unterdrückt werden).

Zu Seite 294, Zeile 12 bis 16 v. o. bemerkt Herr W.: „Ja wohl! Es lässt sich auch das andere annähernd begreiflich machen. Der Schüler soll aber mehr als nur annähernd begreifen.“ — Die elementare Ableitung der Formel für die Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalles in der Luft liefert die Gleichung $c = \sqrt{\frac{1{\cdot}0328\, g\, (1 + \alpha t)}{s}}$ Meter, welche unter der Voraussetzung abgeleitet wurde, dass sich die Spannkraft der Luft, während sie schwingt, nicht ändert. Das ist jedoch nicht der Fall. Die auftretenden Verdichtungen und Verdünnungen bewirken Temperaturänderungen, die eine Vergrösserung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Wellenbewegung zur Folge haben. Dadurch kann man die Schüler wohl überzeugen, dass man den elementar abgeleiteten Ausdruck für c noch mit einem Factor, der grösser als Eins ist, multiplicieren muss, um den wirklichen Wert zu erhalten. Die physikalische Bedeutung dieses Factors und die Methode seiner directen Auswertung kann jedoch am Gymnasium nicht begründet werden. Es ist daher thatsächlich unmöglich, den Schülern die Laplace'sche Gleichung zur vollständigen Klarheit zu bringen.

Zu S. 294, Z. 17 v. o., bemerkt Herr W.: „Was ist unter experimenteller Bestimmung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalles in der Luft zu verstehen? Doch nicht, dass man vor den Schülern den Versuch mit den Kanonen zu wiederholen hat?“ — Die Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalles in der Luft kann man wenigstens annäherungsweise aus der Tonhöhe einer Pfeife und ihrer Länge experimentell bestimmen.

Zu S. 294, Z. 20 v. u., bemerkt Herr W.: „Hier vermisst man sehr eine Andeutung, auf welche Weise dies erreichbar ist.“

Wie die Entstehung der Combinationstöne durch eine Zeichnung veranschaulicht werden kann, findet man in fast allen Lehrbüchern für Obergymnasien.

Zu S. 295, Z. 17 16 und v. u., sagt Herr W.: „Dass die Lichtstrahlen aller Farben sich im leeren Raume und wenigstens sehr nahe in der Luft, mit gleicher Geschwindigkeit fortpflanzen, kann im Gymnasium nicht dargethan werden. Hier genügt es vollständig, dies nur kurz zu erwähnen.“ — Diese Begründung ist sehr einfach. Würden sich im leeren Raume verschiedenfarbige Strahlen verschieden rasch fortpflanzen, so müssten uns Sonne, Mond und Sterne zu verschiedenen Zeiten verschieden gefärbt erscheinen, und würden sich verschiedenfarbige Strahlen in der Luft verschieden rasch fortpflanzen, so wäre die atmosphärische Strahlenbrechung mit einer Farbenzerstreuung verbunden, wir würden also z. B. alle Berge mit Farbenrändern begrenzt sehen.

Zu S. 296 Z. 14 v. u., bemerkt Herr W.: „Mit diesem nackten Satze wird gar nichts erzielt. Aus ihm erfährt niemand, welche Construction eigentlich unrichtig und welche richtig ist.“ — Den Nachweis für die Unrichtigkeit der üblichen (sogenannten) Construction hat der Gefertigte nebst einer wirklichen Construction in Carls Repertorium, Bd. 18, S. 686 u. ff. veröffentlicht.

Digitized by Google

Um endlich darzuthun, wie sorgfältig Herr W. die Instruction und den Lehrplan für Physik gelesen hat, sei noch folgendes erwähnt: Auf S. 260, Z. 12—15 v. o, des erwähnten Werkes sagt Herr W.: „Ich schreibe es eben nur diesem Mangel (an Sorgfalt) zu, dass die Forderung der Demonstration der Gesetze für die Reflexion und Brechung der Wärmestrahlen nicht in den Theil für das Obergymnasium, sondern in jenen für das Untergymnasium Eingang gefunden haben."

Im Lehrplane, S. XX, Z. 16 v. u., für das Untergymnasium steht aber: „Demonstration der Reflexion und Brechung der Wärmestrahlen, und in der Instruction dazu, S. 277, Z. 12—10 v. u.: „Als Nachtrag zur Wärmestrahlung soll nun durch entsprechende Versuche die Reflexion und Brechung der Wärmestrahlen demonstriert werden." Von Gesetzen ist also keine Rede.

Im Lehrplane für das Obergymnasium steht aber, S. XXIII, Z. 6 v. o., „Gesetze der Wärmestrahlung", und in der Instruction dazu, S. 286, Z. 18 und 17 v. u., steht: „Die Gesetze der Wärmestrahlung können am Schlusse der Optik vorgenommen werden." *Dr. W. Pscheidl.*

Notiz über das Experimentieren mit der Luftpumpe.

Das Befetten des Recipienten zum Zwecke besserer Dichtung zwischen ihm und dem Teller hat nicht nur für den Experimentator seine Unannehmlichkeit, sondern es ist bisweilen nicht einmal genug sicher hinsichtlich des Erfolges. Wir bedienen uns statt dessen seit ein paar Jahren einer absolut reinlichen und sicheren Dichtungsmethode, wie wir sie im Laboratorium des Herrn Professor Dr. Strouhal gesehen haben.*)

Auf den Teller der Luftpumpe wird eine Kautschukmembrane (braune Weichgummiplatte) gelegt, die in der Mitte über der Mündung des Lufteanals einen kreisförmigen Ausschnitt hat, und auf diese wird ohne weitere Vorbereitung der Recipient gestellt. Schon nach zwei bis drei Kolbenzügen sitzt letzterer fest und ist jegliches Eindringen der Luft von aussen unmöglich. Ganz analog legt man einen Ring aus solchem Kautschuk zwischen die Magdeburger Halbkugeln.

Die Kautschukmembrane darf nicht in der Sonne oder beim warmen Ofen liegen, da sie sonst statt elastisch zäh und klebrig wird.

In den Büchern, die das physikalische Experimentieren behandeln (Frick, Heussi, Weinhold), finde ich diese Dichtungsmethode nirgends erwähnt und glaube daher mit der Veröffentlichung dieser Zeilen manchem Fachcollegen einen erwünschten Fingerzeig geben zu können.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Frequenz einiger bayerischer Lehranstalten.

Bekanntlich bestehen durch königliche Verordnung vom 20. August 1874 im Königreiche Bayern neunclassige humanistische Gymnasien, deren fünf untere Jahrescurse auch als „isolierte" Lateinschulen selbständig bestehen können.

Durch die vom gleichen Tage datierte königliche Verordnung wurden sechsclassige Realgymnasien errichtet, welche sich unmittelbar an die

*) S. übrigens Wiedemanns Ann., Bd. XX (1883), pag. 542 ff.

Digitized by Google

3. Classe einer Lateinschule anschliessen. Das Absolutorium (Maturitätszeugnis) der ersteren Anstalten befähigt unbedingt zum Übertritt an die Universität, während das Absolutorium der letztgenannten Anstalten zum Übertritte an die polytechnische Hochschule, sowie zum Übertritt an die Universität für Studien befähigt, welche nicht in den engen Kreis der Facultätswissenschaften (Theologie, Jus, Medicin) fallen.

Es dürfte vielleicht manchen Leser dieser Blätter interessieren, etwas über die Anzahl und Frequenz dieser Lehranstalten mit Ende des abgelaufenen Schuljahres 1886/87 zu vernehmen. Es bestanden (nach der Allgemeinen Zeitung, Nr. 285, 2. Beilage):

a) 34 humanistische Gymnasien mit 14.325 Schülern, von welchen 1064, also nur 7·43 Percent Abiturienten waren. Die grösste Frequenz besassen das Ludwigsgymnasium zu München mit 994 und jenes von Nürnberg mit 876 Schülern; die geringste Frequenz zeigten Hof mit 218 und Burghausen mit 186 Schülern, während der Durchschnitt 421 Schüler ergibt.

b) Die vier Realgymnasien (zu München, Augsburg, Nürnberg und Würzburg) zählten 454 Schüler, worunter 26, also gar nur 5·73 Percent Abiturienten waren.

c) Die 43 Lateinschulen zählten 2762 Schüler; die grösste Frequenz zeigten jene von Pirmasens mit 149 und die von Ludwigshafen mit 127 Schülern; Minimalfrequenz von nur 17 und 12 Schülern besassen die Anstalten von Hersbruck, beziehungsweise Feuchtwangen, während die Durchschnittsziffer 64 beträgt.

Hiezu kommen noch vier Privat-Lateinschulen mit zusammen 202 Zöglingen.

Salzburg. *Dr. H. Pick.*

Zu Allerseelen 1887.

Eine Flut wehmüthiger Gedanken überkam mich, als ich, in meinem Zimmer auf und niedergehend, vor einer Wand Halt machte, an welcher in schwarzem Rahmen ein photographisches Gruppenbild hängt, welches, vor 25 Jahren angefertigt, die damaligen Lehrkräfte des Wiener akademischen Gymnasiums, theils sitzend, theils stehend darstellt. Im Vordergrunde und dessen Mitte einnehmend ein mit einem bunten Teppiche belegter, sehr primitiver Tisch, auf welchem offene und zugeklappte Bücher liegen; hinter demselben, den hervorragendsten Platz einnehmend, sitzt in gebieterischer Haltung und voll Selbstbewusstsein der Director Fr. Hochegger, der, die geschlossene Hand auf ein aufgeschlagenes Buch stützend, zu sagen scheint: Hier bin ich, hier bleibe ich! Zu seiner Rechten sitzen: der klug dreinschauende J. Auer, der etwas verbissene Kahlert, der ins Unbestimmte blickende Böhm, zur Linken hat er die wahrhaften Prototype der Gutmüthigkeit: zunächst den beliebten Katecheten Berlinger, den erst vor kurzem in den Lehrkörper eingetretenen alten Partl und den so vielfach verwendbaren und aller Welt gefälligen Windisch Dicht gedrängt stehen hinter den Genannten der homergewaltige La Roche der geistvolle Rösler, der biedere, als Mathematiklehrer unübertreffliche Gernerth, der ernste, überzeugungstreue Meister, der tüchtige Fleischmann, der strebsame Hübl, der joviale Hauler, der gute Ficker, der geistsprühende Kummer, der hochstrebende Grün, der hart mitgenommene und

leidend aussehende Leitinger, der ruhig dreinschauende Schmidt mit dem schön modellierten Haupte, der ernste Egger, der liebenswürdige Pokorny und der Schreiber dieser Zeilen, in summa 22. Es ist ein seltsamer Zufall, dass fast sämmtliche die Mittelreihe auf diesem Gruppenbilde einnehmenden Männer wenige Jahre darnach berufen wurden, Gymnasialdirectoren zu werden. So Gernerth für das Staats-Realgymnasium im III. Wiener Bezirke, Pokorny für das Communal-Realgymnasium im II. Wiener Bezirke, Pick für das Salzburger, La Roche für das Linzer Staatsgymnasium, Egger für das Theresianische Gymnasium (zuvor für die Wiener Lehrerbildungsanstalt), Schmidt für das akademische, Fleischmann für daz Hernalser, endlich Hauler für das Leopoldstädter Staatsgymnasium. Doch welche Lücken hat in dem Viertel-Säculum der unerbittliche Tod in diese Reihen gerissen! Wie schmerzlich der Gedanke, dass die rauhe Hand des Todes nicht bloss nach Männern griff, welche, wie Partl, Kahlert schon von der Jahre Last gebeugt waren, sondern seine Opfer auch unter solchen wählte, welche wie Berlinger, Böhm Hochegger, Gernerth, Leitinger, Ficker, Kummer im besten Mannesalter standen, ja selbst solche nicht verschonte, welche, wie Rösler, erst am Anfange ihrer zu so schönen Hoffnungen berechtigenden Laufbahn waren. Braucht es noch mehr, als den Namen Pokorny auszusprechen, um auf die allgemeine Trauer und Theilnahme hinzuweisen, welche der so unerwartete, plötzliche Hingang dieses unstreitig bekanntesten unter den österreichischen Schulmännern hervorgerufen hat?

Unwillkürlich durchmassen meine Gedanken auch den um zwölf Jahre zurückreichenden Zeitraum, währenddessen ich unter verehrten Vorständen und im Vereine mit noch anderen lieben Collegen an genannter Anstalt wirkte. Da schwebt mir vor allem das Bild des ausgezeichneten Directors W. Podlaha vor, welcher es so trefflich verstanden hatte, mit sicherer Hand die seiner Anstalt anvertraute Jugend aus dem Sturme und Drange des Jahres 1848, welcher noch lange nachzitterte, in die neuen Geleise einer geregelten und fruchtbringenden Thätigkeit hinüberzuführen. Wie grausam spielte doch das Geschick diesem trefflichen Manne mit! Ein Jahr war kaum verflossen, seitdem er definitiv den Directorsposten erhalten: soeben war sein Herzenswunsch erfüllt und ihm im Gymnasialgebäude eine wenn auch bescheidene Amtswohnung fertiggestellt worden, als er im Alter von nur 50 Jahren nach einem Krankenlager von wenigen Tagen am 20. Februar 1853 in Gegenwart des Schreibers dieser Zeilen und des Dr. J. Unger*), welcher ein begeisterter Schüler und Verehrer Podlahas war, seinen letzten Seufzer ausstiess.

Noch unbarmherziger walteten die Parzen, als sie am 7. August desselben Jahres den Lebensfaden des kaum 36 Jahre zählenden lieben Collegen A. Kloss durchschnitten, welcher durch seine ausgezeichnete classische Bildung und sichere Handhabung pädagogischer Grundsätze in so fruchtbarer und vielversprechender Weise seine schöne Lehrmission angetreten hatte.

Zwei Jahre darnach, am 5. Februar 1855, sank der treffliche Dr. C. Bernd ins Grab, nicht älter als Kloss, aber eine trauernde Witwe und drei Kinder**) im zartesten Alter zurücklassend.

*) Unter diesem unscheinbaren Namen verbirgt sich der ehemalige Minister und dermalige Präsident des österreichischen Reichsgerichtes.

**) Dr. Friedrich Bernd, die geschätzte Lehrkraft des Theresianischen Gymnasiums ist des Obenbezeichneten Sohn.

Digitized by Google

Director Dr. J. A. Capellmann, welcher über sein Ansuchen (wegen tiefgehender Zerwürfnisse mit dem damaligen Director der Theresianischen Akademie Demel) anfangs 1853|54 mit der Direction des akademischen Gymnasiums betraut worden war und der so viel zur Hebung dieser Anstalt beigetragen hatte, starb, eine zahlreiche, höchst achtbare Familie hinterlassend, noch nicht 54 Jahre alt, in der Osterwoche des Jahres 1860.

Und du, theurer College, Dr. C. Reichel, dessen sittlichen Ernst, dessen Offenheit und warmfühlende Freundschaft ich in vollem Masse zu würdigen wusste, wie kurz, wenn auch höchst ehrenvoll war Deine mit uns gleiche Ziele verfolgende Thätigkeit! Noch sehe ich ihn vor mir, den lieben Freund, da er von einem Aorteneurysma plötzlich aufs Bett hingeworfen, am 27. September 1861, kaum eines lauten Wortes mehr fähig, auf meinen tröstenden Zuspruch mir leise die Hand drückte und sich dann zur Wand kehrte, mich stummer Verzweiflung überlassend. Nach 24 Stunden war er, der eine Zierde unserer Anstalt gewesen, nicht mehr! Grenzenlos war der Schmerz seiner Gattin, die mit zwei, Kindern nach kurzer, höchst glücklicher Ehe des geliebten Vaters ihrer Kinder beraubt war; gross die Trauer von Collegen und Schülern, die dem Dahingegangenen ungemein ergeben waren. — Ihr alle, Vorstände, Freunde und Collegen, seid vorausgegangen in jenes unbekannte Land, aus dem noch kein Wanderer zurückgekehrt. Euch, die Ihr in Frieden ruhen möget, sei dieser Kranz der Erinnerung geweiht!

Salzburg, Ende October 1887. *Dr. Herm. Pick.*

Digitized by Google

Literarische Rundschau.

Lehrbuch der katholischen Religion (Apologetik) für Lehrerbildungsanstalten von Alois Langer, Religionsprofessor. I. Theil. Prag, H. Dominicus. 1881.

Die Anordnung des Stoffes ist im allgemeinen die des Wappler'schen Lehrbuches, sowie auch der Inhalt sich in sehr vielen Fällen sogar wörtlich an dasselbe anschliesst. Das gilt insbesondere von der Einleitung und dem I. Theile, so dass die Thätigkeit des Verfassers sich darin hauptsächlich auf eine fasslichere und übersichtlichere Darstellung beschränkt, wodurch dem Schüler die Erfüllung der Lernpflicht wirklich erleichtert wird. Unabhängiger ist dagegen die Behandlung des II. Theiles, die Kirche und die Erkenntnisquellen der Offenbarung betreffend, wenn auch hier der Leitfaden mit dem Wappler'schen vielfach übereinstimmt. Wenn man sich im allgemeinen mit diesem letzteren einverstanden erklären kann, was den Inhalt anbelangt, so muss doch bemerkt werden, dass die Breite der meisten Abhandlungen den Wert beeinträchtigt. Das Lehrbuch erhält dadurch den Charakter eines Lesebuches, wodurch die Aneignung des Stoffes und noch mehr die Wiedergabe desselben keine leichte Aufgabe für den Schüler werden durfte. Zum Beispiele verweise ich auf §§ 33, 36, 46, 55, 56.

Im einzelnen ist zu bemerken: S. 9, Z. 2: Das über die apostolischen Väter Gesagte ist in der gegebenen, übrigens schon bei Wappler vorkommenden Fassung entschieden unrichtig, sobald man die Citate selbst prüft. S. 14 und 15: dass Paulus als ein fanatischer Pharisäer Jesu auf Schritt und Tritt verfolgte, ist kaum richtig, da man persönliche Bekanntschaft desselben mit dem Erlöser vor der Bekehrung anzunehmen nicht den geringsten Anhaltspunkt hat. S. 43. Es ist zu viel behauptet, dass zur Osterzeit jeder erwachsene Israelite sich in Jerusalem einfinden musste. Auch ist die Behauptung unrichtig, dass jeder wachthabende Posten damals aus vier Mann bestand. Siehe eine ähnliche Wache bei einem Gekreuzigten fast zur gleichen Zeit bei Petronius, cap. 111, S. 45. Die Schrift erzählt nur von einem das Felsengrab schliessenden Steine, nicht von einem schweren steinernen Thore. S. 58. Dass sich der Budhaismus mit roher Gewalt verbreitet hatte, ist eine vollständig unrichtige Behauptung. S. 61. Bei Beurtheilung des praktischen Einflusses der christlichen Religion auf die Aufhebung der Selaverei muss vorsichtiger gesprochen werden. Noch jetzt herrscht Selaverei nicht nur bei Christen, sondern sogar bei ganz rechtgläubigen Katholiken. Las Casas ist doch der intellectuelle Urheber der Negerselaverei gewesen! S. 63 und 64 ist die Erklärung unklar und nicht abschliessend. S. 66 und 67. Die Fortsetzung der Weissagung des Isaias in Vers 16—20 erzählt von etwas Anderem als von der wunderbaren Rettung Judas aus Feindesgefahr. S. 79. Bei der etymologischen Erklärung, „Kirche" hätte gewiss der hergebrachten Erklärungsweise Erwähnung geschehen sollen, umsomehr als die Lautfülle des altdeutschen Wortes, besonders aber die des altslavischen eher auf das früher allgemein angenommene *Etymon* als auf *circus* hinweist. Und was den Sinn betrifft, ist der geistige Zusammenhang des *circus* mit der ἐκκλησία κυριακή unbegreiflich. Wie auch nach des Verfassers

Digitized by Google

Annahme das hebräische *Kahal* dem lateinischen *circus* entsprechen soll, ist unerfindlich. S. 87 gibt doch der Verfasser ganz richtig die Bedeutung von *Kahal* an, die natürlich übereinstimmt mit der christlichen Vorstellung, die bei romanischen Völkern im Festhalten an dem Substantive allein (ἐκκλησία), bei den germanischen und slavischen im Festhalten an dem dazu gehörigen Attribute (κυριακή) sich offenbart. S. 81. „Nicht unirt" sind nicht bloss Griechen. S. 87. Zur Erklärung „Pforte" ist weit deutlicher statt des Stadtthores das in den Audienzsaal der Orientalen gleich von der Gasse hineinführende Thor anzunehmen. Siehe z. B. Calmet, *Dictionarium sub porta*, Abs. 3. Wer denkt auch bei der „hohen Pforte" an ein Stadtthor Stambuls.

Härten im Ausdrucke finden sich: S. 8, „des Meisters Lukas", S. 57, „anreihen lassen den Christen", S. 102, „verehren! dieselben Sittenregeln".

Falsche Namenschreibung kommt vor S. 28: Barnabas, S. 64 Betlehem, S. 66 Emanuel, S. 129 Appion, S. 128 Sanchuniagthon und Eliazar.

Josef Chodnicek.

C. Sallustii Crispi Catilina, Jugurtha, ex historiis orationes et epistulae in usum scholarum edidit Adam Eussner. *Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri*, 1887: XXII und 146 S. in Octav; Preis 45 dl.

Die neue Schulausgabe ist folgendermassen eingerichtet: S. III enthält ein *praemonitum editoris*, worin er erklärt, nächstens seine Textesgestaltung anderwärts rechtfertigen zu wollen. Prosit! Die Seiten IV—XI führen die Abweichungen der neuen Ausgabe von der 4. Auflage der Dietsch'schen Edition an, die in demselben Verlage erschienen ist. Auf S. XII—XXII sind die wichtigsten Zeugnisse der Alten über das Leben Sallust's registriert, so z. B. des Gellius, Asconius, Dio Cassius, Orosius, Suetonius, Appianus und Quintilianus. Dadurch erhält die Ausgabe unleugbar einen gelehrten Anstrich. Der Text des Catilina erscheint auf 41, der des Jugurtha auf 80, der der vier Reden und zwei Briefe auf 17 Seiten abgedruckt. Darauf folgt ein 8 Seiten langer *index nominum*, worin ich bei den vorgenommenen Stichproben keinen Fehler gefunden habe. Nur Aspar kommt auch Jug. 112, 1 vor.

Der neue Herausgeber ist als hochconservativer Kritiker bekannt. Darum war ich auch keineswegs verwundert, dass er an den 20 schlimmen Stellen (11 aus dem Catilina und 9 aus dem Jugurtha), die ich in dem heurigen Jahresberichte des Josefstädter Gymnasiums in Wien behandelt habe, nirgends eine Änderung nach jüngeren Handschriften oder Conjecturen neuerer Kritiker vorgenommen, sondern überall die recht bedenkliche, ja oft genug geradezu unsinnige Überlieferung getreulich beibehalten hat. Nur Cat. 59, 3 hat er passend *cum libertis et colonis* geschrieben, verdirbt aber die kaum lesbar gemachte Stelle gleich wieder mit dem eingeschobenen Flickworte *suis*, das zu *colonis* gar nicht passt.[1] Eussner war hier offenbar von dem an sich lobenswerten Bestreben geleitet, etwas Neues zu bieten. Aber leider ist das Neue nicht gut ausgefallen. Oder hatte etwa der tiefverschuldete Catilina weite Besitzungen und streitbare Pächter im stillen Monde, so dass er letztere in der Schlacht bei Pistoria als exotische Leibwache verwenden konnte?

Am ärgsten sind wohl folgende fünf Einzelnheiten: Cat. 50,2 hat das herzlich dumme *orabat in audaciam* liebevolle Aufnahme gefunden; ibid. 51, 27 steht nach wie vor *omnia mala exempla ex rebus bonis orta sunt, sed ubi imperium ad ignaros eius aut minus bonos pervenit*, wo *rebus* und *eius* beibehalten werden; ibid. 55, 6 überrascht den denkenden Leser *exitium vitae invenit*, wo doch sogar Jordan in der 3 Auflage (1887) *exitum* statt des überlieferten Schreibfehlers *exitium* recipiert hat; ferner Jug. 16, 3 *fama fide*, das als Ablativ vor *anteferret* schlechterdings unverständlich ist und endlich cap. 95, 3 — wo dem ganzen Gebäude die Krone aufgesetzt wird, indem der Herausgeber weder eine Lücke vor *nisi quod* statuiert noch an dem Singular *uxore*, noch auch an dem passiven Infinitiv *consuli* Anstoss nimmt. Mein Liebchen, was willst du noch mehr?

Dagegen ist Cat. 31, 3 die Einschiebung eines zweiten *omnia* vor *parere* nicht übel; ebenso wird Jug. 49,4 nach *conspicatur*, statt dessen ich allerdings

1. Übrigens steht auch an der ähnlichen Stelle or. Phil. 7 *at tum erat Lepidus latro cum colonibus et paucis sicariis* kein *suis*.

lieber *conspicitur* aufgenommen sähe, passend ein Punkt gesetzt. Ingleichen kann ich es ibid. 53, 8 nur billigen, dass die Überlieferung *exortum* statt der Vulgata *mutatur* wieder zu Ehren gekommen ist. Freilich ist daselbst kurz vorher in § 7 der handschriftlich überlieferte Unsinn *velut hostes adventare* eigensinnig beibehalten wie cap. 100, 4 *neque secus atque iter facere* und cap. 102, 8 der grammatische Fehler *esses*. Nicht minder ist cap. 108, 2 die Überlieferung *consulto* und cap. 113, 3 das aufgenommene *ceteris* ganz unhaltbar. Auch in den Fragmenten wogt allenthalben lustig das Meer des Unsinns. Ich erwähne nur epist. Pomp. 9 *ultro nobis sumptui acrique sunt*. Hoffen wir inbrünstig, dass bald der heilige Tag erscheint, wo die leidige Ära des leidenschaftlich protegierten Widersinns, wenigstens in Schulausgaben, das längstverdiente Ende finden wird!

Übrigens hat der Herausgeber mit seiner nimmer müden Hand gelegentlich auch neuen Widersinn geschaffen. Denn die Conjecturen Jug. 93, 3 *adorta* für *adrortit* und ibid. § 8 *centuriatos* statt des überlieferten *centuriones* müssen ebenfalls als unglücklich bezeichnet werden. Dagegen ist or. Lep. 24 die Vermuthung *a servis sumpta* statt der handschriftlichen Lesart *acerbissuma* immerhin beachtenswert, obgleich ich nicht von ihrer strictenNothwendigkeit überzeugt bin, da auch die Überlieferung sich ganz gut rechtfertigen lässt.

In der Schreibung begegnen mehrfache Inconsequenzen, so S. 45 *conrumpendum*, S. 57 und 118 *relinquendum* und S. 65 *constituendae*, während doch unbedenklich *plurumum* und *sumundum* geschrieben wird. Eine weitere Inconsequenz des Herausgebers ist es, dass er Jug. 103, 5 die gelungene Conjectur von Gertz (*veriti* statt *meriti*), die er einst selbst mit vollem Rechte gebilligt hatte, jetzt nicht einmal erwähnt. *Tempora mutantur et nos in illis!*

Ein Interpretationskreuz findet sich in der Ausgabe freilich nirgends. Man erwartet es aber mit gutem Grunde an einer langen Reihe von Stellen, so dass das handliche Buch eigentlich wie ein düsterer Friedhof aussehen sollte. Eine Lücke ist nur Jug. 73, 7 nach *sed paulo* angezeigt, aber auch diese konnte leicht ausgefüllt werden. Der Druck ist sehr correct, die äussere Ausstattung anständig, der Preis recht billig.

Ich schliesse mit der Bemerkung, dass Jug. 97, 4 *hostes* nach *ipsi* wohl als Glosse zu streichen ist, da ohnehin *hostium* vorausgeht.

Eferding. *Ig. Prammer.*

Jacobs-Wirz, **C. Sallustii Crispi de coniuratione Catilinae et de bello Jugurthino libri, simul ex historiarum libris quinque deperditis orationes epistulaeque**; 9. Auflage. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1886. VIII und 290 S. in Octav. Preis 1 Mk. 80 Pf.

Die vorliegende wohlbekannte und weitverbreitete Schulausgabe enthält zunächst ein Vorwort zu den letzten drei Auflagen und dann eine 12 Seiten lange, durchaus sachgemässe Einleitung über Leben und Schriften, sowie über den eigenthümlichen Stil des demokratischen Strebers Sallust. Text und Commentar ist auf 274 Seiten abgedruckt. Aus dem Commentar sind grundsätzlich alle Erörterungen, welche die Textkritik betreffen, sowie jedwede Polemik gegen abweichende Auslegungen anderer Herausgeber entfernt. Referent kann dies Verfahren für eine Schulausgabe nur billigen. Weniger einverstanden ist er mit der Gestaltung des Textes, die allzusehr nach einer gelehrten Ausgabe schmeckt. Denn es haben nicht wenige bedenkliche und holperige Lesarten Aufnahme gefunden so Cat. 18, 1 *coniurarere, de qua* (was selbstverständlich Unsinn ist); 33, 2 *maiores rostrum*; 56, 5 das ungeheuerliche *servitia, cuius*; 59, 3 *cum libertis et calonibus* mit einer wunderlichen Erklärung; Jug. 38, 10 *mortis metu mutabantur*; 41, 10 *permixtio terrae*; 88, 4 *nudatum* ohne *fore* oder *iri*; 95, 3 ohne Annahme einer Lücke und mit Beibehaltung des generellen (?) Singulars *de uxore*; 100, 1 *Marius in hiberna* ohne Verbum der Bewegung und ibid. § 4 *neque secus atque iter facere*. Das sind gewiss recht harte Nüsse, welche die Schüler aufknacken sollen. Und wenn etwa denkende Köpfe darunter sind, welche die Richtigkeit so mancher geschraubten Erklärung anzuzweifeln sich erlauben, so haben sie damit ganz recht. Was würde auch Herr Wirz dazu sagen, wenn ihm seine Schüler aus Rache in ihren Übungsaufgaben solche

Digitized by Google

höchst eigenthümliche Stilblüten brächten? Er würde einfach aus der Haut fahren und niemand möchte ihn darob bedauern.

Dagegen habe ich es freudig als einen Sieg des gesunden Menschenverstandes begrüsst, dass Cat. 55, 6 *exitum* statt *exitium* und 59, 2 *rupem asperam* für die bestbeglaubigte Überlieferung *rupe aspera* aufgenommen wurde. Ebenso befriedigt mich Jug. 97, 5 die Streichung von *norique* nach *veteres*, die sich übrigens schon seit vier Jahrhunderten in dem Wiener Codex 245 findet. Ibid. 58, 4 empfehle ich dem Herausgeber, in der nächsten Auflage mit dem Wiener Codex 302 *clamorem velut tumultum hostilem* zu schreiben.

Eine Lücke ist bloss Jug. 73, 7 angezeigt — die aber leicht nach jüngeren Handschriften ausgefüllt werden konnte. Ein Interpretationskreuz findet sich nur Cat. 43, 1 *in agrum Faesulanum*, wo ich die Vermuthung des Herausgebers *suburbanum* statt des überlieferten Widersinns *Faesulanum* aufgenommen habe. S. 286 folgen einige Nachträge und Berichtigungen, wobei auch etliche Druckfehler corrigiert werden. S. 287—290 erscheinen die Abweichungen vom Texte der zweiten Ausgabe Jordans (1876) angeführt. Dieselben sind zahlreich genug, nämlich 50 im Catilina, 71 im Jugurtha und 11 in den Reden und Briefen. Die unechten *suasoriae ad Caesarem senem* und den widerwärtigen Plunder der gegenseitigen Invectiven Sallusts und Ciceros hat Wirz mit gutem Geschmacke beiseite gelassen.

Schliesslich will ich einige Bemerkungen zur eventuellen Verbesserung der nächsten Auflage beisteuern. Cat 14, 6 war zur Erklärung von *modestiae* vor allem auf cap. 25, 3 *pecuniae an famae minus parceret* zu verweisen. In der Note corrigiere 53 in 32. — 51, 27 streiche das störende *eius* nach *ignaros*; 52, 35 fehlt ein kräftiger Gegensatz zu *intra moenia atque in sinu urbis*. — Jug. 4, 5 empfiehlt es sich, mit Halbertsma *multos* vor *praeterea* einzuschieben; ibid. 5, 4 wird die längere Note zu *cuius in Africa magnum atque late imperium valuit* schwerlich jemanden befriedigen. Der schwerfällige Satz ist jedenfalls mit Bestimmungen überladen und klingt zugleich ausserordentlich matt. Wo bleibt da die vielgerühmte Sallustianische *brevitas?* — Cap. 38, 10 ist vielleicht durch die Änderung von *mutabantur* in *cogebantur* die schwierige Stelle lesbar zu machen. Nur muss man dann *cogere* in der Bedeutung erzwingen nehmen, um einen fatalen Subjectswechsel zu vermeiden. Ingleichen missfällt cap. 110, 3 die „gezwungene Form" von *fuerit mihi equisse aliquando pretium tuae amicitiae*, namentlich aber der absolute Gebrauch von *equisse*. Hier kann leicht dadurch abgeholfen werden, dass man *pretium* in der prägnanten Bedeutung von *operae pretium* nach *mihi* stellt. Vergleiche übrigens meinen heurigen Programmaufsatz „Sallustianische Miscellen", worin mehrere von den angezogenen Stellen ausführlicher behandelt werden, als es an diesem Orte möglich und angemessen ist.

Wien, im Juni 1887. *Ig. Prammer.*

H. Walther, **C. Julii Caesaris de bello Gallico commentarii septem cum commentario octavo A. Hirtii.** *Paderbornae et Monasterii in aedibus Ferdinandi Schöninghii 1887;* XX und 188 S. in Octav.

Die neue Schulausgabe enthält ein zwei Seiten langes Vorwort des Verfassers, dann eine kritische *praefatio* unter dem Titel *variae lectiones* auf 16 Seiten, worin die zahlreichen Abweichungen vom Texte der Nipperdeyschen Ausgabe verzeichnet sind, ferner den Text der acht Bücher über den gallischen Krieg auf 180 Seiten und endlich einen acht Seiten langen *index geographicus*, dessen einzelne Artikel sich durch einen übermässigen Lakonismus auszeichnen. Eine Karte ist der Ausgabe nicht beigegeben, wird aber vielfach vermisst werden.

Was nun die Hauptsache, nämlich das kritische Verfahren des Herausgebers anbelangt, so legt er, den Ausführungen Rudolf Schneiders und Heinrich Meusels folgend, weit mehr Gewicht als seine Vorgänger auf die zweite Handschriftenclasse β. Infolgedessen ist der Text Cäsars an hunderten von Stellen geändert und lesbarer als früher geworden. Bereits meine Ausgabe von 1883 hielt nicht mehr engherzig an der ersten Handschriftenclasse fest, sondern nahm eine Reihe von Lesarten aus β auf oder führte dieselben wenigstens im *commentarius criticus* an, wie dies auch Kraffert richtig

Digitized by Google

hervorgehoben hat. Dies frevelhafte Gebaren wurde dann von Dittenberger in der 14. Auflage seiner commentierten Ausgabe fortgesetzt. Und so ist jetzt bezüglich der Constituierung des cäsarianischen Textes eine förmliche Revolution eingetreten, die voraussichtlich vielen unbrauchbaren Plunder, womit man sich seit Jahrzehnten vergeblich den harten Kopf zerbrochen hatte, endgiltig über Bord werfen wird. Referent kann hierbei den frommen Wunsch nicht unterdrücken, dass auch bezüglich des Sallust bald eine solche wohlthätige Krisis eintreten möge, um auch da endlich einmal den papiernen Augiasstall gründlich zu säubern. *Post nubila Phoebus!*

Die äussere Ausstattung des bedeutsamen Buches ist eine anständige, der Druck, wenn man billig von einzelnen Versehen absieht, correct und der Preis angemessen. Referent kann daher die Ausgabe Lehrern wie Schülern nur wärmstens empfehlen und ihr eine baldige neue Auflage wünschen.

Wien. *Ig. Prammer.*

Kohn Dr. Maximilian, **Die Meisterwerke der deutschen Literatur in mustergiltigen Inhaltsangaben.** Hamburg 1886. J. F. Richter. (331 S.).

Der Verfasser bietet in einem schön ausgestatteten Bande eine Sammlung gut ausgewählter und aus der Feder hervorragender Schriftsteller stammender Inhaltsangaben der wichtigsten Werke unserer Literatur. Fast durchgängig ist für die Auswahl derselben nicht nur die literarische Bedeutung eines Werkes, sondern auch dessen ästhetischer Wert bestimmend gewesen. Doch vermisse ich von Wieland „Agathon" und „Die Abderiten", von Voss „Luise", Goethes „Wahlverwandtschaften", die auf jeden Fall in der deutschen Literatur eine grössere Bedeutung besitzen als z. B. Klingers „Zwillinge", die neben dessen „Sturm und Drang" excerpiert erscheinen, oder Babos „Otto von Wittelsbach". Von den Dichtern des 19. Jahrhunderts enthält das Werk nichts als „Die Ahnfrau" von Grillparzer, den Kohn ohneweiters zu der „Dichtergruppe" der „Fatalisten" rechnet, und Hebbels „Herodes und Marianne".

Den Inhaltsangaben geht eine recht feuilletonistisch-oberflächlich gehaltene Übersicht über die Hauptmomente der Geschichte der deutschen Literatur voran, von der man nicht weiss, für wen sie berechnet sein könnte, für den Lehrer, der sie nicht braucht, für den Schüler, dem sie nichts nützt, oder für den Autodidacten, der daraus herzlich wenig lernen kann.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

Prof. Hauber, **Der deutsche Aufsatz im obern Gymnasium.** (Separatabdruck aus dem Correspondenz-Blatt für die Gymnasien und Realschulen. 1886. Tübingen.)

Ein lesenswerter Vortrag. Die Legitimation, über den Gegenstand zu sprechen, leitet Prof. Hauber daraus ab, dass er durch 8 Jahre an 2—3 der oberen Classen Deutsch gelehrt und in diesem Zeitraume 3500 Aufsätze corrigiert — der Glückliche! Bei uns corrigiert ein Lehrer des Deutschen in diesem Zeitraume mehr als dreimal so viel — und sich demnach einige Erfahrung gesammelt hat. Er hat von dem deutschen Aufsatz eine sehr hohe Meinung — ich glaube mit Recht —, bestimmt die Eigenthümlichkeiten desselben und geht dann auf die Besonderheiten ein. Fünf Aufsätze im Semester wird als das Normale hingestellt. Die Themen sind allgemein, oder entnommen aus der deutschen, lateinischen und griechischen Lectüre oder aus der Geschichte. Diesen fünf Gebieten entsprechen auch die fünf Arbeiten des Semesters: das allgemeine Thema (Schularbeit) und das aus der deutschen Lectüre stellt und corrigiert der Lehrer des Deutschen, je ein Thema im Semester stellen und corrigieren die Lehrer der Geschichte, der lateinischen und der griechischen Sprache. Präcise Abgabe der Arbeiten ist zu verlangen. Bestimmung eines Maximum oder gar Minimum des Umfanges ist verwerflich; die Wahl zwischen mehreren Themen zu lassen, ist nicht zweckmässig. Immer ist in Prima eine Disposition zu verlangen. Ausführlich wird dann noch Correctur und Zurückgabe der Arbeiten besprochen; dabei ist das Zweckmässigste, wenn der Lehrer seinen eigenen Aufsatz in der Form einer ausführlichen Disposition mündlich gibt.

Prag. *W. Toischer.*

Digitized by Google

C. von Reinhardstoettner, **Aufsätze und Abhandlungen, vornehmlich zur Literaturgeschichte.** Berlin, R. Oppenheim, 1887. 309 S.

Es sind zehn Aufsätze und Abhandlungen, die gelegentlich in dem Zeitraume von 10 Jahren erschienen waren, in Buchform zusammengefasst. Da sie sämmtlich ein Material behandeln, das selbst in grösseren Bibliotheken selten zur Hand ist und für welches die Quellen uns allzuferne liegen, so müssen wir dem Verfasser für die Sammlung zu Danke verpflichtet sein. Voran geht eine biographische Skizze: Cristoforo Negri. Sie gibt uns eine lebhafte Vorstellung von dem Wesen und Wirken des merkwürdigen Mannes, den Italien als treuen Patrioten, thätigen Politiker und tüchtigen Lehrer verehrt, der als geistreicher Historiker und bedeutender Geograph weit über die Grenzen seiner Heimat berühmt ist.

Den zweiten Artikel bildet die vergleichende Betrachtung der Dramen, welche vom 16. Jahrhunderte bis zur neuesten Zeit die Geschichte der von ihrem eifersüchtigen Gatten Herodes gemordeten Königin Mariane behandeln. Es wird gezeigt, dass erst Friedrich Hebbel es verstanden hat, dem von Flavius Josephus berichteten Stoffe lebendig-dramatische Gestaltung und tragische Vertiefung zu geben, nachdem unter anderen Calderon, Massinger, Voltaire, Rückert sich ohne besonderen Erfolg daran versucht hatten. Eine vortreffliche Abhandlung ist die dritte: Napoleon I. in zeitgenössischer Dichtung. Die Tagesliteratur, die Fliegenden Blätter, das Pamphlet bleiben ausgeschlossen, nur Europas bedeutendste Dichterstimmen werden citiert und so Napoleons Schicksal Schritt für Schritt in der Literatur verfolgt. Wir sehen den emporstrebenden Genius, den Sieger, den Gefangenen, den Dulder, den Sterbenden, begleitet von den Klängen der Bewunderung, der trunkenen Begeisterung, des Spottes, des Mitleids und der Versöhnung. Neben der französischen werden vornehmlich die deutsche Literatur und da wieder zumeist die Freiheitslieder herbeigezogen, mit denen wir den grossen Tyrannen zum Theil geschlagen haben, die uns immer und stets begeistern werden. Der grösste Theil des Buches ist der literären Geschichte Portugals gewidmet. Zunächst ist eine Biographie Luis de Camoëns gegeben, der ja die portugiesische Nationalität verkörpert.

Die eingehende Charakteristik des Dichters und seines Hauptwerkes, der Lusiaden nicht nur, sondern auch seiner lyrischen Producte, ist um so lesenswerter, je weniger er eigentlich bekannt ist. Sind die Lusiaden auch kein Werk, das, wie die göttliche Komödie, Don Quixote, Faust, für die ganze Welt berechnet ist, so sind sie doch der erste erfolgreiche Versuch, im modernen Europa ein Epos nach antikem Vorbild zu schaffen und es ist etwas in ihnen von dem Zauber der Odyssee und der Grossartigkeit der Äneide.

Eine Rettung ist der folgende Aufsatz: „Der Hyssope des A. Diniz in seinem Verhältnisse zu Boileaus Lutrin". Den „Weihwedel" von Diniz hat man bisher allgemein, auch in Portugal, für eine schüchterne Nachahmung der französischen „Kanzel" gehalten. Der Verfasser beweist, und zwar überzeugend, dass das komische Epos der Portugiesen, von der zufälligen Ähnlichkeit des Stoffes abgesehen, durchaus originell erdacht und durchgeführt ist, obwohl natürlich Boileau dem portugiesischen Dichter als Vorbild vorschwebte. In der Entwicklung des Stoffes, der Zeichnung der Charaktere, der Erfindung der Episoden, im Ton und Ziel der Satyre, sowie in der poetischen Darstellung steht Diniz hoch über Boileau. Die letzten drei Abschnitte besprechen die portugiesischen Übersetzungen des Goethe'schen Faust, namentlich die elende des Castilho und die vortreffliche des Vasconcellos, dann Portugals neuere Lyrik, wie sie sich namentlich in Bragas „Parnaso" darstellt, endlich die portugiesische Romantik. Als Anhang zu den portugiesischen Literaturstücken wird eine in München erhaltene Handschrift beschrieben, welche eine Chronik der ersten 15 portugiesischen Könige enthält.

Unter die rein literaturhistorischen Abhandlungen eingelegt erscheint ein launig geschriebener, aber ernst gemeinter Aufsatz über das Lernen und Lehren fremder Sprachen. Der Verfasser betont, dass die praktische Beherrschung eines fremden Idioms nur einem Nationalen abgelernt werden könne, dass die Hochschulen daher ausser den philologisch gebildeten Lehrern noch nationale Lectoren besitzen sollen, dass die Verbindung von Englisch und Französisch bei den Lehrern der Mittelschule aufgegeben werden müsse und dass an

deren Schulen nur die grammatische und literarische Ausbildung in der fremden Sprache erstrebt werden könne, während die praktische Handhabung derselben immer der häuslichen Nachhilfe bedürfen wird.

Reichlicher Gewinn an Belehrung lohnt die Lectüre der gründlich und anziehend zugleich geschriebenen Abhandlungen. *Dr. V. Langhans.*

E. v. Seydlitz'sche Geographie. In drei Ausgaben. C. Grössere Schul-Geographie. Ausgestattet mit 135 in den Text gedruckten Kartenskizzen und erläuternden Abbildungen, sowie fünf Karten in Farbendruck. Dazu ein Anhang von 62 typischen Landschaften und Culturbildern. Zwanzigste Bearbeitung, unter Mitwirkung vieler hervorragender Fachmänner besorgt von Dr. E. Oehlmann und Oberlehrer Simon. Mit einem Nachtrage der neuesten Zählungen und Druckfehlernachweis. Ferdinand Hirt, königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung. Breslau.

Die Vorzüge der Seydlitz'schen Bücher, klare Übersicht und geschickte Gruppierung des Stoffes, Unterstützung des Gedächtnisses durch Anschauungsobjecte, als Kartenskizzen, Gebirgsprofile, Vergleichungstafeln, vor allem aber Exactheit der Datenangaben sind hinlänglich bekannt, um die Bücher noch weiteren Kreisen erst noch zu empfehlen. Die vorliegende Ausgabe kann wegen ihres Umfanges und der Masse der geographischen Daten für den geographischen Unterricht in den österreichischen Mittelschulen nicht verwendet werden. Sie empfiehlt sich jedoch durch die Reichhaltigkeit des Materiales, durch Berücksichtigung der neuesten Daten, durch Zurückgreifen auf die besten Quellen, durch schön ausgeführte Kartenskizzen und durch den Bilderanhang zum Selbststudium aller Freunde der Geographie, insbesondere aber jenen Gymnasiallehrern, welche nicht in der Lage sind, durch Benützung der geographischen und statistischen Separatwerke und Einzelschriften sich zu belehren und doch rasch über die für den Unterricht wichtigsten Resultate orientiert sein wollen. Über die Behandlung des Lehrstoffes unterlasse ich es, hier mich auszusprechen, weil ich das Buch nur als Hilfsschrift gelten lasse, und beschränke mich auf die Angabe dessen, was ich für jeden besonders zweckmässig erachte: dazu rechne ich vor allem Kartenskizzen, wie S. 197 des Pamir-Plateau und S. 225 der Lagunen von Venedig, dann S. 184 das Bild der Bevölkerungsdichte in Südost-Asien; ferner Umgebungskarten, wie S. 354 von Prag und S. 400 von Leipzig; die Vegetationskarte der Erde und die geologische Karte von Mitteleuropa. Eine sehr gute Beigabe sind die Abbildungen, welche die Entwicklung des Bauernhauses aus den einfachsten menschlichen Wohnstätten darstellen und denen Typen des deutschen Bauernhauses angefügt sind. Es ist recht verdienstvoll vom Verfasser und Verleger in einem derartigen geographischen Hilfsmittel auf die Grundtypen der menschlichen Culturarbeit zurückzugreifen. Nur fehlt solchen Bildern ohne Text der volle Wert. Es ist begreiflich, dass in einem Bilderanhang nicht auch textliche Erörterungen gegeben werden können, doch halte ich es für zweckmässig, dem Benützer dieses Buches doch den Weg zu weisen, um sich eingehend zu unterrichten. In diesen Fällen steht der Geographielehrer oft ganz fremd dem Stoff gegenüber, während er sich nach jeder Hinsicht unterrichtet zeigen soll, Monographien, wie: „Das deutsche Haus in seiner historischen Entwicklung von Rudolf Henning, Strassburg 1882, Quellen und Forschungen zur Sprach- und Culturgeschichte der germanischen Völker, sind nicht allgemein bekannt. Die Überarbeiter des Buches würden sich ein grosses Verdienst erwerben, wenn sie für Materien, die als Anhang durch Illustrationen vergegenwärtigt werden, auf die wichtigsten und lehrreichsten Einzelschriften in einem Verzeichnis hinweisen würden. Überhaupt gewänne das Buch an Bedeutung und würde direct zum unentbehrlichen Hilfsbuch für alle Freunde der Geographie und insbesondere für Mittelschullehrer in kleineren Städten werden, wenn es durch ein systematisches Literaturverzeichnis eine zweckmässige Erweiterung erführe. Die Verlagshandlung, welche durch Ausstattung des Werkes so viel für dessen Brauchbarkeit bereits gethan hat, findet sich sicherlich auch bereit, auf diese Erweiterung des Buches einzugehen. *K. Rieger.*

Digitized by Google

Dr. Karl Boettcher, Director des Realgymnasiums auf der Burg zu Königsberg in Preussen. **Die Methode des geographischen Unterrichtes**. Berlin. Weidmann'sche Buchhandlung 1886. VI. und 146 S.

Dem vom Verfasser auf 51 Thesen aufgebauten Referate liegen Specialgutachten von 16 Lehranstalten zugrunde. Die von ihm proponierten Thesen haben mit nur sehr wenigen Ausnahmen die Zustimmung der Directoren-Conferenz gefunden, ja die auf die Anwendung des beschreibenden Lehrverfahrens bezüglichen Thesen wurden *en bloc* angenommen. Der Verfasser stellt die Worte der akademischen Antrittsrede des Freiherrn v. Richthofen über „Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie": „Wir stehen offenbar noch in einer Zeit lebhafter methodischer Entwicklung, aber es mehren sich die Zeiten allseitiger Klärung" an die Spitze seiner Vorbemerkungen und wünscht durch sein Referat vor allem zur Einigung über Art und Mass der Anwendung des Zeichnens wesentlich beizutragen und dadurch die Methode des geographischen Unterrichtes gedeihlich zu fördern. Daher stellt er die Einprägung der Karte in den Mittelpunkt seiner Erörterungen; sie hält er für die wichtigste und schwierigste Aufgabe des geographischen Unterrichtes. Der Verfasser ist Gegner des zeichnenden Unterrichtes in der Geographie; er versucht ein Bild des Standpunktes zu entwerfen, den die Verfasser der Einzelgutachten und die Lehrercollegien gegenüber der zeichnenden Methode eingenommen haben, und vertritt mit aller Entschiedenheit die beschreibende Methode, deren Aufgabe und Ziel in der genauen und sicheren Einprägung des Kartenbildes durch systematisches, nach den Grundsätzen der heuristischen Methode betriebenes Kartenlesen besteht. Er findet sie für einfach, leicht fasslich, sieht in ihr Hebung einer geistigen Thätigkeit und das beste Mittel, die Gesammtheit einer Classe in stetiger Aufmerksamkeit und lebendiger Theilnahme zu erhalten. Dagegen erblickt er in der zeichnenden Methode eine enorme und zur Überbürdung führende Gedächtnisarbeit der Schüler, die nur in der Übung einer mechanischen Fertigkeit productiv thätig sind und durch die Mannigfaltigkeit und den Wechsel der von ihnen vorzunehmenden Operationen gar leicht zerstreut und abgelenkt werden. Zu diesem Schlusse gelangt er von der Voraussetzung, dass den Anforderungen der zeichnenden Methode nur genügt werden kann: 1. wenn die Schüler sich die zur Anfertigung einer richtigen Zeichnung unerlässliche, nur durch eine grosse Gedächtnisarbeit zu erlangende Kenntnis der Massverhältnisse und Entfernungen angeeignet haben; 2. wenn sie imstande sind, eine der schwierigsten Forderungen des Zeichenunterrichtes, die richtige Wiedergabe einer unregelmässig gekrümmten Linie, mit Leichtigkeit und Sicherheit zu erfüllen. Er weist ferner darauf hin, dass trotz der energischen Versuche von den Vertheidigern des Zeichnens keine Methode gefunden worden ist, die sich allgemeine Anerkennung erworben hat, und schliesst die Besprechung über das beste Lehrverfahren zur Einprägung der Karte mit der Proposition der von der Directoren-Conferenz angenommene Thesen, welche lauten:

36. Die topographischen Verhältnisse werden am zweckmässigsten durch das beschreibende Lehrverfahren eingeprägt.

37. Dem Lehrer erwächst nur dann die Pflicht, seinen Unterricht durch anschauliche, von ihm auf die Wandtafel gezeichnete Kartenskizzen zu unterstützen, wenn die ihm zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel zur Erweckung und Einprägung klarer geographischer Vorstellungen nicht ausreichen.

38. An die Schüler kann die Forderung, dass sie die vom Lehrer vorgezeichneten Kartenskizzen nachzeichnen sollen, erst dann gestellt werden, wenn ihre Zeichenfertigkeit durch den Zeichenunterricht soweit entwickelt ist, dass sie imstande sind, jene Skizzen mit einiger Leichtigkeit und vor allem richtig zu zeichnen.

39. Die nach Massgabe dieser Einschränkungen von den Schülern gezeichneten Kartenskizzen müssen von dem geographischen Lehrer corrigiert, die gemachten Fehler von den Schülern verbessert werden.

40. Die Forderung, dass die Schüler im Entwerfen von Kartenskizzen bis zu dem Grade geübt werden sollen, dass sie imstande sind, dieselben frei aus dem Gedächtnis zu zeichnen, führt zur Überbürdung und ist daher zurückzuweisen.

Im Anschluss an das Lehrverfahren behandelt der Verfasser die Lehr- und Anschauungsmittel und gelangt zu den Thesen: 41. „Das eigentliche Lehrbuch für den geographischen Unterricht ist der Atlas" und 42. „Ausser dem Atlas darf während der Stunde kein Lehrbuch in den Händen der Schüler sein." Die angeführten sechs Thesen charakterisieren den Lehrgang des Verfassers. Die Untersuchungen der herrschenden Ansichten hat der Verfasser mit grosser Gewissenhaftigkeit geführt und seine Anschauungen und Überzeugungen gründlich und überlegt vertreten. Er hat mit Scharfsinn alle Mängel der zeichnenden Methode, alle Bedenken gegen das graphische Lehrverfahren hervorgebracht, er hat auf alle Gefahren einer allzugrossen Ausdehnung des Zeichnens in dem geographischen Unterrichte aufmerksam gemacht, er hat die Nachtheile der zeitraubenden, mechanischen Nachzeichnung von Kartenbildern und die Belastung der Schüler durch die Forderung freier, aus dem Gedächtnis entworfener Kartenbilder richtig erkannt. Jeder wird dem Verfasser hierin zustimmen und ihm auch beipflichten, wenn er erklärt, dass die Kartenskizze niemals das Kartenbild ersetzen kann, welches der Schüler im Atlas vor sich hat. Auch wird niemand in Abrede stellen, dass die Kartenskizze weder Zweck des Lehrverfahrens noch ausschliessliches Mittel zur Einprägung des Kartenbildes sein darf. Allein mit der vollkommen gerechtfertigten Zurückweisung einer falschen und verderblichen Überschätzung des Kartenzeichnens im Schulunterrichte verwirft er zugleich das Zeichnen als förderliches Hilfsmittel im geographischen Unterrichte. Die beschreibende Methode kann in der heuristischen Unterweisung im Kartenlesen allein nicht die sichere Bürgschaft klarer Anschauungen haben. Abgesehen von der Gefahr, dass bei der blossen Beschreibung zuweilen die Schüler bei der grössten Vorsicht des Lehrers doch in gedächtnismässiges Nachsagen mit unklaren Vorstellungen verbundener Ausdrücke gerathen, bietet die Beschreibung des Kartenbildes allein durchaus nicht die Gewähr, dass mit der systematisch erlernten geographischen Vorstellungsäusserung auch wirklich eine klare, feste und lebendige Anschauung des eingeprägten Kartenbildes verbunden ist. Der Verfasser hat recht, wenn er der Beschreibung im geographischen Unterricht den Vorrang einräumt und in sie den Schwerpunkt des Unterrichtes legt; allein er geht zu weit, sich des Zeichnens ganz zu entäussern. Er darf nicht vergessen, dass das Kartenbild erst dann „klar und vorstellungsfest und beschreibungsfähig wird", wenn die Form- und Grössenverhältnisse im Kartenbilde von dem Schüler richtig aufgefasst werden und in seinem Gedächtnis haften bleiben. Diese Aufgabe kann der Lehrer mit Worten nicht vollständig lösen, dazu bedarf er des Zeichnens. Einfache Linien erklären dem Schüler unmittelbar die charakteristische Form, die das Wort des Lehrers beschreibt; sie dienen aber auch der Controle der Auffassung des Schülers, einige verbessernde Striche in der Nachzeichnung des Schülers durch den Lehrer berichtigen falsche Vorstellungen weit sicherer als viele Worte und die Forderung das Typische in jedem Kartenbilde festzuhalten, begründet, klärt und fertigt erst die durch die Beschreibung hervorgerufenen Vorstellungen. Halt der Lehrer fest, dass nicht die Skizzirung eines Kartenbildes, sondern die klare Vorstellung der Grundformen und Grössenverhältnisse der Zweck des graphischen Hilfsmittels ist, so wird er die Schüler Schritt für Schritt und ohne Belastung zum zweckmässigen Gebrauch der Karte anleiten und das volle Verständnis der charakterisirenden Beschreibung des geographischen Bildes herbeiführen. Er wird dann in den einfachen Linien die Bürgschaft haben, dass die richtig gebrauchten Ausdrücke einer klaren und deutlichen Auffassung entspringen.

Wien. *Dr. K. Rieger.*

Dr. Hentschel und Dr. Märkel, **Umschau in Heimat und Fremde.** Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie, insbesondere derer von Ernst v. Seydlitz. II. Band. Europa mit Ausschluss des Deutschen Reiches. Mit vielen Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 464 S. br. 3·60 M.

Rasch ist der zweite Band des von uns im vorigen Hefte angezeigten Unternehmens nachgefolgt. Darin erscheinen in 90 Lesestücken alle Staaten Europas ausser Deutschland geschildert. Während die kleineren, wie Montenegro,

Digitized by Google

Serbien, Dänemark mit einem oder zwei Stücken erledigt werden, die grösseren mit acht oder zehn bedacht sind, ist Österreich, wie billig, durch neunzehn Abschnitte vertreten. Das reichhaltige Verzeichnis der benützten Hilfsmittel zeigt von breit angelegten und sorgfältigen Vorarbeiten. Diese Hilfsmittel wurden aber nicht excerpiert, sondern sehr selbständig bearbeitet. So hatte der Referent, dessen „Königreich Böhmen" für den Artikel „Prag" benützt wurde, Mühe, sich selbst zu erkennen. Die Auswahl ist verständig und überlegt zu nennen, für Österreich aber (oder allenfalls auf der Balkanhalbinsel) hätten wir Bosnien berücksichtigt gewünscht, in England eine von den Universitätsstädten. Dass es im einzelnen an kleinen Unrichtigkeiten nicht fehlt, ist bei einem Werke, bei dem der Herausgeber sich doch meist auf seine Gewährsmänner verlassen muss, natürlich zu entschuldigen. In Wien, um eines zu erwähnen, ist das Stadttheater leider nicht mehr. (Nebenbei, heissen die betreffenden Klösschen hier Nockerln.) Dass die Tschechen keine Freude an Blumen hätten, kann man kaum behaupten, Andree hat überhaupt öfter allzukühn generalisiert. Da die Umschau doch wohl in erster Linie für die Bedürfnisse der Schule bestimmt ist, so ist es schwer abzusehen, was die Anführung der politischen Parteien der Alt- und Jungtschechen bezwecken soll. Die betreffenden Sätze werden von der Jugend gewiss nicht und von erwachsenen Lesern nur dann verstanden werden können, wenn sie die Tagesblätter fleissig lesen. Ein ähnlicher, kaum verständlicher Satz ist der, wo von den Wiener Kaffeehäusern steht, dass sie im politischen Leben, in der Cultur- und Literaturgeschichte stets eine hervorragende Rolle gespielt haben. Das müsste entweder erklärt werden oder wegbleiben. Bei einer zweiten Auflage werden die Herausgeber noch einmal den Stoff daraufhin sichten müssen, dass nichts Unverständliches oder Unerklärtes zurückbleibt. Dann werden auch die Städtebilder noch einmal geprüft werden müssen; manche tragen etwas Bädekermässiges an sich. Es handelt sich aber nicht um Vollständigkeit, sondern um Anschaulichkeit.

Bleibt demnach einiges an dem Buche zu wünschen übrig, so ist es dennoch eines der besten dieser Art und wird ohne Bedenken und mit Nutzen von den Schülern gelesen werden können. Die hübschen Bilder erhöhen bedeutend seinen Wert. *Dr. V. Langhans.*

Dr. J. Buschmann. **Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht.** I. Alterthum, 6. Auflage. II. Mittelalter, 3. Auflage. Paderborn und München, F. Schöningh, 1886 und 1887.

Die mehrfachen Auflagen zeigen, dass die beiden Büchlein sich ihren Platz erobert haben. Mit Recht, denn sowohl in der Auswahl des Stoffes, wie in der formellen Behandlung desselben zeigen sie schöne Vorzüge. Es regt sich in uns der Neid, wenn wir sehen, wie da im „ersten Geschichtsunterricht" die Schule mit gesunder Anspruchslosigkeit dem Knaben wirklich nur Dinge zumuthet, die er verstehen, fassen und behalten kann, die ihn interessieren müssen, die ihm unvermerkt die historischen Grundbegriffe beibringen und die natürliche Freude an der Geschichte nicht verderben. Wir trösten uns indessen mit den Anzeichen, dass auch bei uns die Herrschaft des „kleinen" Pütz und Nachfolger bald zu Ende gehen muss, dass auch unsere Lehrbücher für den ersten Unterricht nicht lange nach der Schablone: Herrschaft der Eupatriden, die wiederhergestellte Demokratie, die Pentekontaëtie oder Zeitalter des despotischen, Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus die Jugend quälen werden. Der Charakter der Buschmann'schen Bücher ergibt sich aus folgender Stoffvertheilung: Sagen der Griechen 82 Seiten, Geschichten aus Asien 23 Seiten, von den Griechen 55 Seiten, von den Römern 57 Seiten, deutsche Sagen 107 Seiten, deutsche Geschichten 152 Seiten.

Über Einzelnes will ich nicht mit dem Verfasser rechten, das gäbe eine ganze kritische Abhandlung, zu der es hier an Raum gebricht. Ich beschränke mich darauf, zu sagen, dass ich die Büchlein nicht bloss ganz selbst, sondern zum Theil mit einem Knaben gelesen habe und dabei durch das Bedürfnis des letzteren auf wünschenswerte Änderungen aufmerksam gemacht wurde. Meist sind es Stellen, wo der Erzähler schwierigeren Erörterungen ausweichen wollte, wo er Kürze anstrebte oder auch wo er vorwitzige Gedanken der Kinder hintanhalten wollte. Ich erwähne nur zwei, drei solche Stellen. Es heisst:

„Im Anfange war das sogenannte Chaos. Da erstand inmitten desselben die Erde . . . über ihr befand sich der Himmel, unter ihr die Unterwelt. Darauf folgte das uralte Göttergeschlecht der Titanen.“ Das ist nichtssagend und unverständlich. Warum nicht einfach die Göttergenealogie? „Im Anfange war das Chaos. Daraus entstand Gäa (Erde), Uranos (der Himmel) und Tartaros (die Unterwelt). Uranos und Gäa vermählten sich, ihre Kinder sind die Titanen . . .“ Darauf konnten die Titanenkämpfe erwähnt werden, die Geschichte des Prometheus wäre klarer geworden. Eine andere Stelle ist: „Als aber die Art des Opfers festgestellt werden sollte, bewirkte Prometheus durch einen neuen Betrug, dass den Göttern von den Opfern der Menschen nur der schlechtere Theil zufiel.“ Die Art des Betruges sollte erzählt sein. Ich meine, es dürfen gerade für Kinder, sobald sie selbst lesen sollen, — und das sollen sie wohl bei diesen Büchern, die nicht trockene Leitfaden zum Auswendiglernen sind — keine allgemeinen Sätze vorkommen, bei denen sich dieselben nichts denken können. So auch: „Eumeniden, grauenhafte Erscheinungen“; warum nicht die Schlangenhaare anführen, die doch sofort ein concretes Bild geben? Bei der Geschichte des Prometheus springt dem aufmerksamen Kinde übrigens ein Widerspruch in die Augen. Athene haucht den Gebilden des Prometheus ihren göttlichen Athem ein und darauf stattet sie die Pandora des Hephästos aus! Die Geschichte des Hercules leidet an Dunkelheiten, weil der Verfasser sich scheut, von der Eifersucht und Feindschaft der Hera zu sprechen. Das ist zu ängstlich. Es kann die Sache ganz unverfänglich erzählt werden und der Lehrer muss es schliesslich thun, weil das Kind nach dem Grunde fragt.

Doch genug, ich wollte nur andeuten, wie ich Einzelnes anders gewünscht hätte. An der Gediegenheit des Ganzen ändert dies nichts. Die Auswahl und Gruppierung des Stoffes ist vortrefflich, die Erzählung lebendig, fliessend und anziehend. Hervorheben will ich noch, dass im zweiten Band bei der Darstellung der politischen und kirchlichen Begebenheiten eine strenge Sachlichkeit festgehalten ist, frei von jeder confessionellen oder politischen Parteinahme. So z. B. in der Erzählung der Geschichte Heinrich IV. Ohne Lob, ohne Tadel stellt sie dem Knaben die zwei Gestalten hin, den bedauernswerten Kaiser und den unbeugsamen Papst. So lernt er das Beste der Geschichte, das Mitleid mit dem Unglück, die Achtung vor Tugend und Charaktergrösse.

Ich empfehle die beiden Bücher zur Privatlectüre für die Schülerbibliotheken.

Dr. V. Langhans.

A Wapienik, Professor am k. k. ersten Staats-Obergymnasium in Graz. **Lehrbuch der Arithmetik** für die oberen Classen der Mittelschulen. Wien, K Graeser, 1887.

Das vorliegende Lehrbuch enthält den gesammten Lehrstoff für die oberen Classen der Mittelschulen mit Ausschluss jeglichen Übungsstoffes und zwar sowohl aus der Arithmetik als auch aus der Geometrie.

Das Neue an dem Buche ist in erster Linie die erwähnte Hinweglassung aller Aufgaben, ferner die Vermeidung jeglichen Hervorhebens von Definitionen, Lehrsätzen etc. durch den Druck und die Vereinigung des arithmetischen und geometrischen Materials in ein Buch.

Mit den beiden ersten Neuerungen können wir uns nicht befreunden; die letztere wird nur möglich durch die erste, wenn man nicht durch einen ganz ungewöhnlich dickleibigen Band den Schüler erschrecken will.

Wenn man bedenkt, dass das Lehrbuch den Zweck hat, dem Schüler bei der Wiederholung alleiniges Hilfsmittel zu sein, so wird man wohl nur ein solches für zweckmässig gelten lassen dürfen, in welchem in richtigem Takte Lehr- und Übungsstoff abwechseln. Denn ohne Übung wird in der Mathematik kein Capitel zum geistigen Eigenthum des Schülers und das Aufsuchen jedesmal passender Aufgaben aus einer Aufgabensammlung kann doch nur den befähigtesten Köpfen zugemuthet werden. Schriftliche Notizen aus dem Unterrichte sind einerseits meist zu spärlich, anderseits oft nicht mit der genügenden Präcision gemacht, eventuell aber, z. B. bei Erkrankung des Schülers, gar nicht zur Verfügung.

Digitized by Google

Was die Uniformität des Druckes betrifft, so sind wir der Ansicht, dass das kein Fortschritt gegenüber anderen Lehrbüchern ist, und dass die vom Herrn Verfasser im Vorwort angedeutete Gefahr einer bloss gedächtnismässigen Einlernung von Sätzen vielleicht geringer ist, als die Gefahr dass der Schüler sein Buch wegen Mangels an Übersichtlichkeit nicht so liebgewinnt, als es wünschenswert ist, dass er ferner zu der ohnedies durch manche unserer Institutionen mehr als es nützlich ist, verbreiteten Ansicht verleitet wird, dass das Gedächtnis überhaupt nicht anzustrengen sei.

Im einzelnen haben wir nicht viel Neues in dem vorliegenden Lehrbuche gefunden. Der Lehrstoff ist im Anschlusse an die Gymnasialinstructionen bearbeitet, aber auf das Minimum reduciert: was von Sätzen aus der neueren Geometrie sonst schon dem Unterrichte einverleibt wird, ist weggelassen, auf die Cubatur des Prismatoids ist nicht eingegangen, die Symmetrie ebener Gebilde findet keine Erwähnung; auch die Lebensversicherungsrechnungen vermissen wir in dem Buche. Die Darstellung ist kurz und präcis; besondere Fehler sind uns nicht aufgefallen. Die Ausstattung des Buches ist ganz nett.

Sollte der Herr Verfasser dem Hauptwunsche des Referenten gemäss zu einer Vervollständigung des Lehrbuches durch entsprechenden Übungsstoff sich veranlasst fühlen, so dürfte unsere Literatur durch ein sehr brauchbares Werkchen bereichert werden. Bis dahin behalten wir uns ein eingehenderes Referat darüber vor.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Dr. Eugen Lellmann, Privatdocent der Chemie an der Universität Tübingen, **Principien der organischen Synthese.** Berlin, Verlag von Robert Oppenheim, 1887.

Der Wert des vorliegenden Buches, welches nicht strenge als Lehrbuch bezeichnet werden kann, dürfte darin gelegen sein, dass es vermöge seiner Anlage und Durchführung dem Studierenden der Chemie Gelegenheit bietet, sich über die Methoden der Chemie des Kohlenstoffes eingehend zu unterrichten, andererseits ein Studium der Quellen zu ermöglichen, welcher Umstand durch die sorgfältigsten bis Beginn des Jahres 1885 reichenden Literaturangaben erreicht wurde. Die Art der Darstellung macht das Buch nur in den Händen der im Studium der organischen Chemie Vorgeschrittenen wertvoll und setzt eine Reihe von Kenntnissen voraus; es kann dasselbe als eine systematisch geordnete Darlegung der auf die Kohlenstoff-Chemie bezugnehmenden Methoden bezeichnet werden. Bei der Erörterung der einzelnen Reactionen hat der Autor — und dieser Umstand muss mit Anerkennung und dankend hervorgehoben werden — sich nur auf solche beschränkt, deren Verlauf von der Wissenschaft in zureichender Sicherheit verfolgt worden ist. Wenn auch — wie oben erwähnt wurde — die Literaturangaben sich nur bis zum Ende des Jahres 1884 erstrecken, so wurden die neuesten wesentlichen Errungenschaften der theoretischen und experimentellen Forschung dennoch nach Thunlichkeit berücksichtigt. Die Quellenangabe finden wir (mit Ausnahme der Autorennamen und mit alleiniger Berücksichtigung der betreffenden Zeitschriften) am Ende eines jeden Abschnittes in einer vom Texte deutlich unterschiedenen Druckart.

Bezüglich des reichen Inhaltes des vorliegenden Buches müssen wir uns nur auf das Wesentlichste beschränken: In der Einleitung wird der Umstand besonders hervorgehoben, dass es im allgemeinen mehrere Reihen organischer Verbindungen gibt, deren einzelne Glieder sich in Bezug auf chemische oder physikalische Agentien analog verhalten, und diesen Gruppenreactionen oder typischen Vorgängen wird in erster Linie die gebürende Aufmerksamkeit geschenkt. — Die eingehende Erörterung der Substitutionsregeln erwies sich vortheilhaft, da dieselben im weiteren Verlaufe des Buches oft genug angewendet werden. Die Anordnung des vorgetragenen Materiales wurde mit Rücksicht auf die Reactionen, durch welche die in einer Verbindung enthaltene Anzahl von Kohlenstoff-Atomen nicht verändert wird, auf den Ausbau einer Verbindung mit einer grösseren Anzahl von Kohlenstoff-Atomen aus solchen, die

Digitized by Google

weniger Kohlenstoff-Atome enthalten, auf die Zerlegung einer Verbindung in mehrere andere, deren jede eine kleinere Anzahl von Kohlenstoff-Atomen enthält, und endlich auf die Einwirkung von zwei Kohlenstoffverbindungen auf einander unter Bildung von zwei neuen organischen Substanzen vorgenommen. Unter den erstgenannten Reactionen werden jene betrachtet, in welchen entweder moleculare Umlagerungen oder die Addition von Grundstoffen oder anorganischen Verbindungen an organischen oder die Abspaltung von Grundstoffen oder anorganischen Verbindungen aus organischen oder endlich Substitutionsvorgänge stattfinden. — Der Aufbau einer Verbindung mit einer grösseren Zahl von Kohlenstoff-Atomen aus solchen, die weniger Kohlenstoff-Atome enthalten, kann durch Aneinanderlagerung zweier organischer Verbindungen, durch Aneinanderlagerung zweier organischer Verbindungen unter gleichzeitiger Aufnahme eines Grundstoffes, durch den Austritt der Elemente einer anorganischen Verbindung aus mehreren organischen unter Vereinigung der organischen Reste und durch die von den Grundstoffen bewirkte Abspaltung von Elementen aus mehreren organischen Molecülen unter Vereinigung der organischen Reste bewerkstelligt werden und alle diese erwähnten Vorgänge werden an Beispielen dargelegt. Die Zerlegung einer Verbindung in mehrere andere, deren jede eine kleinere Anzahl von Kohlenstoff-Atomen enthält, kann in der Weise vor sich gehen, dass entweder ein einfacher Zerfall einer organischen Verbindung in mehrere andere oder der Zerfall einer organischen Verbindung in mehrere andere unter Aufnahme eines Grundstoffes oder der Elemente einer anorganischen Verbindung stattfindet.

Die vorliegende Arbeit ist eine äusserst sorgfältige und es wird zugegeben werden müssen, dass der Autor des Buches durch die Edition desselben — wie er selbst bemerkt — zur Erleichterung der „präparativen Laboratoriumsarbeit" beigetragen hat. Als Nachschlagebuch wird das besprochene Werk sich gut eignen und sich nützlich erweisen. Von den in den Literaturangaben citierten Zeitschriften der Chemie ist wohl keine der wesentlicheren übersehen worden und gerade die Quellenangabe ist es, die das Verdienst des Autors besonders gross erscheinen lässt und von der Mühewaltung desselben bei der Abfassung seines Buches ein beredtes Zeugnis liefert.

Wien. *Prof. Dr. J. G. Wallentin.*

Dr. F. O. Pilling, Professor am Gymnasium zu Altenburg. **Zusammenstellende Repetitionsfragen für den naturgeschichtlichen Unterricht**, in 10 Heften mit zusammen 404 S. Altenburg, Otto Wermann, 1884—86.

Die Repetitionsfragen beziehen sich auf den Unterricht aus Botanik und Zoologie in Sexta, Quinta, Quarta und Untertertia, aus Zoologie in Tertia und Obertertia. Die Fragen sind für die Hand des Schülers bestimmt, aber auch der Lehrer mag manchen nützlichen Wink daraus gewinnen. Der Schüler wird durch die systemmässig aneinander gereihten Fragen zu einer geordneten Beschreibung einer Pflanze oder eines Thieres angehalten, was gewiss nicht unnöthig ist, wenn man sich an die wunderlichen Sprünge erinnert, welche die Schüler anfangs bei der Beschreibung eines Naturobjectes zu machen sich bemühen. Ausserdem bieten die Fragen dem fleissigen und denkenden Schüler noch vielfache Anregung und nur in dieser Hinsicht lässt sich das öfter vorkommende genaue Eingehen in Detailfragen rechtfertigen. Der Schulunterricht kann sich in solch weiten Grenzen nicht bewegen, da einerseits der Mehrzahl der Schüler das Verständnis dafür fehlen wird, andererseits die Zeit mangelt. Für die aus der Volksschule in die Sexta eintretenden Schüler scheinen mir doch die Fragen nach den Bestandtheilen des Holzstammes, nach der $^2/_5$-Stellung der Blätter u. dgl. zu weitgehend. Im zoologischen Theil derselben Classe vermisst man hingegen einige leichtverständliche Fragen, z. B. in Bezug auf das Flugvermögen der Vögel. Was die höheren Classen betrifft, wird der Lehrer umsomehr auf die Beantwortung zahlreicher Fragen verzichten müssen, so z. B. im botanischen Theil in Untertertia, wo auf die generische Unterscheidung zahlreicher Moos- und Flechtengattungen etc. eingegangen wird: wie sehr muss man sich an unseren Gymnasien in der V. Classe einschränken, wo die Kryptogamen einschliesslich der dabei zu besprechenden allgemeinen anatomischen

Digitized by Google

und physiologischen Fragen in circa 12 Stunden behandelt werden sollen. Bei passender Auswahl kann der Schüler diese Repetitionsfragen immerhin mit Vortheil benützen.

Wien. *Dr. Pfurtscheller.*

R. Wohlfarth. **Die Pflanzen des Deutschen Reiches, Deutsch-Oesterreichs und der Schweiz.** Nach der analytischen Methode zum Gebrauch auf Excursionen, in Schulen und beim Selbstunterricht bearbeitet. Berlin. Nicolaische Verlags-Buchhandlung, 1881. 788 S

Der Anfänger, dem bereits eine Reihe von trefflichen analytisch bearbeiteten botanischen Excursionsbüchern zur Verfügung steht, wird sich oft mit freudigem Eifer auf eine ihm noch neue diesbezügliche Schrift werfen, um doch darin endlich einmal die von ihm so gefürchteten Gräser, Umbelliferen etc., ohne auf Abwege zu gerathen, mit Leichtigkeit bestimmen zu können: nach einigen verunglückten Versuchen wird er aber das Buch missvergnügt beiseite legen, in der Meinung, es tauge so wenig wie die anderen, die ihn auch so oft irregeführt. Ein Excursionsbuch, das solch kritische Anfänger befriedigt, gibt es wohl nicht; auch mit dem vorliegenden Werke wird es denselben vielleicht nicht viel anders ergehen. Trotzdem muss es als eine recht tüchtige und fleissige Arbeit bezeichnet werden. Die Flora der Phanerogamen und Gefässkryptogamen eines so umfangreichen Gebietes in freilich etwas dickleibiges Taschenformat zu bringen, ist jedenfalls mit Schwierigkeiten verbunden, es konnte das nur durch sorgfältige Auswahl der Merkmale erreicht werden; in technischer Beziehung helfen die vielfachen abkürzenden Zeichen zur Erreichung dieses Zweckes mit. Es ist eine ziemlich ausführliche Beschreibung mit Angabe der beiläufigen Dimensionen der Pflanzen (das Fehlen solcher Angaben wird gewiss oft unangenehm empfunden), der Blütezeit, der Natur des Standortes, der geographischen Ausbreitung, eventuell der Verwendung etc. in möglichst knapper Form. Dass die wichtigsten Bastarde gleich an der passenden Stelle eingereiht sind, gereicht dem Buche zum grossen Vortheil. Wenn auch dem z. B. in Niederösterreich sammelnden Botaniker eine Flora dieses Kronlandes selbstverständlich bequemer ist, so wird er doch mit Vortheil auch das vorliegende Werk benützen können, welches ihm überdies über stellvertretende Arten in Deutschland etc. Aufschluss gibt. Nach alledem kann es als eine wertvolle Bereicherung der diesbezüglichen Literatur bezeichnet werden.

Wien. *Dr. Pfurtscheller.*

Dr. Richard Rotter, Andreas Ritter von Wilhelm. **Biographischer Beitrag zur österreichischen Schul- und Staatsgeschichte in den letzten 75 Jahren.** Wien 1881. Graeser. 8° XVI. 325 S.

Die „Praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien von Andreas Ritter von Wilhelm, k. k. Landesschulinspector" (2. Aufl. Wien 1880) ist wohl den meisten Mittelschullehrern Österreichs bekannt. Desselben Verfassers Epitome aus Herodot haben wohl ziemlich alle, die das Gymnasium absolvierten, in Händen gehabt. Minder bekannt sind eine Reihe kleinerer Abhandlungen Wilhelms über verschiedene pädagogisch-didaktische Themen, die in den älteren Jahrgängen der österreichischen Gymnasialzeitschrift und mehreren anderen Zeitschriften zerstreut sind; sie sind eben deshalb weniger leicht zugänglich und eine Sammlung und Herausgabe derselben in bequemer Form wäre wohl ein verdienstliches Unternehmen. Die Schriften Wilhelms verdienen immer wieder gelesen zu werden, und der Mann selbst hat es reichlich verdient, dass sein Andenken bei den österreichischen Mittelschullehrern erhalten bleibe. Er war von Geburt ein Egerländer, — geb. zu Votersreuth am 17. März 1801 — begann seine Studien in Eger und vollendete sie in Wien. 1824 begann seine Thätigkeit als Grammatikallehrer in Neu-Sandec in Galizien und bis 1847 war er in diesem Lande thätig, zuletzt als Präfect in Tarnow. Sein Nachfolger wurde hier Eusebius Czerkawski, als Wilhelm in diesem Jahre nach Troppau übersiedelte, um die Leitung dieses Gymnasiums zu übernehmen.

Digitized by Google

Da war Wilhelm der Boden gegeben für fruchtbringende Arbeit. Schon früher mit Reformvorschlägen für den Gymnasialunterricht beschäftigt, gehört er fortan zu den eifrigsten Mitarbeitern an diesem grossen Unternehmen, er ist einer der wenigen Österreicher, die in hervorragender Stellung sich Verdienste um die Neugestaltung des Unterrichtes erwarben. Er wurde nämlich schon im Jahre 1850 zum Inspector für die Schulen Schlesiens ernannt. 1855 wurde ihm auch das westliche Galizien zugewiesen (Amtssitz in Krakau). 1860 erhielt er Mähren und Schlesien zum Inspectionsbezirk mit dem Amtssitze Brünn. Hier wirkte er bis 1870, wo er nach dem 47. Dienstjahre in den wohlverdienten Ruhestand trat und zugleich nach Graz übersiedelte. — Zwei wichtige Perioden in der inneren Entwicklung Österreichs hat Wilhelm miterlebt, die Zeit vor und die Zeit nach dem Jahre 1848, es ist hochinteressant, mit dem Leben eines so durchaus sympathischen, durchaus gediegenen Charakters, wie Wilhelms, diese Entwicklung zu verfolgen und ebenso interessant, die Entwicklung und die Thätigkeit des einzelnen in und mit oder auch gegen die herrschenden Strömungen zu verfolgen. Das Unternehmen Rotters, eine Biographie des verdienten Schulmannes zu geben, ist deshalb gewiss ein dankenswertes. Er war auch bestens zu diesem Unternehmen ausgerüstet: Wilhelms eigene Tagebuchblätter, seine Familiencorrespondenz, Mittheilungen von verschiedenen persönlichen Freunden, endlich alljährlich sich wiederholender persönlicher Verkehr in den Sommermonaten und eine diesen Verkehr fortsetzende Correspondenz während des Schuljahres boten ein reiches ausgezeichnetes Material für den Biographen. Die Darstellung ist wohl vielfach zu breit und weitschweifig geworden: ich wenigstens hätte gewünscht, dass statt mancher blüthenreichen Schilderung die schlichten Aufzeichnungen Wilhelms wären abgedruckt worden. Das Buch, geziert mit dem Bildnis Wilhelms, sollte aber in keiner Lehrerbibliothek fehlen. *W. Toischer.*

Dr. Martin Hammerich, **Die Kunst gemeinfasslicher Darstellung**. Aus dem Dänischen von Al. Michelsen. Leipzig, Johannes Lehmann.

„Eine fremdländische Schrift im Original oder in Übersetzung lesen erfordert etwas von jener Resignation, mit welcher man einer Unterhaltung zwischen näheren Bekannten als zufällig dazugekommener Dritter zuhört." Diese Worte, die der Verfasser des vorliegenden Büchleins auf S. 19 ausspricht, kamen uns sofort wieder in den Sinn, als wir das Werk, befriedigt und doch wieder einigermassen enttäuscht, aus der Hand legten. Fast mussten wir sagen, dass vorliegende Arbeit die Kunst, von welcher sie handelt, einigermassen vermissen lässt, wenn wir es nicht mit einer Übersetzung zu thun hätten, die den lebendigen Fluss der Darstellung nicht immer zur Geltung bringen kann. Das Werkchen gehört übrigens zu jenen immer seltener werdenden Schriften, die man gern noch einmal liest, so viele ernste und edle Gedanken finden sich darin zerstreut, eine so reiche Erfahrung auf literarischem und pädagogischem Gebiete, ein so milder und klarer Geist tritt uns darin entgegen. — Freilich populär ist die Abhandlung nicht; schon der erste Theil derselben: „Die Redekunst und ihre Lehrer", welche von Plato bis Augustin eine fesselnde Entwicklung der Anschauungen über die Erfordernisse der Rhetorik darbietet, erheischt gründliche Vorkenntnisse auf philologischem und philosophischem Gebiete. Verständlicher für den Laien ist der zweite Theil: Die Kunst der lehrhaften Darstellung. In diesem Capitel hat uns jener Abschnitt, welcher sich mit den drei Haupterfordernissen eines guten Stils: der Sprachrichtigkeit, Deutlichkeit und dem ausdrucksvollen Gepräge beschäftigt, besonders angesprochen. Man kann nicht oft genug, wie es der Verfasser in so würdiger und anziehender Weise thut, gegen jene ausgetretene, hohle und trockene Schreibweise protestieren, die ein Feind jedes wahren und echten Stils und ein Fluch unserer vielschreibenden Zeit ist. Auch was über den Gebrauch der Bilder und Redefiguren gesagt ist, entbehrt zwar, wie wohl natürlich der Neuheit, ist aber in überzeugender und klarer Form vorgetragen. Die Grundformen des Stils: Erzählung, Beschreibung, Entwicklung sind treffend durchgeführt. Leider stört die deutschen Leser der Umstand, dass die wichtigsten und den Text erst wahrhaft belebenden Beispiele aus der heimatlichen Literatur des Verfassers

Digitized by Google

entnommen sind. Wie viel deutlicher und lebensvoller wäre das Vorgetragene, wenn es sich auf Musterstücke der deutschen Schriftwelt stützen würde.

Überhaupt würde nach unserer Ansicht das vorliegende, im ganzen gewiss treffliche Schriftchen, hauptsächlich in Lehrerkreisen, ungleich grösseren Nutzen stiften, wenn es uns nicht sowohl in Form einer Übersetzung geboten wäre, als vielmehr in Gestalt einer tüchtigen Bearbeitung, die mit Hinweglassung des schwer verständlichen philosophischen Beiwerks die fruchtbaren und beherzigenswerten Ansichten des Autors über die Erfordernisse der gemeinfasslichen Darstellungsweise in einer für deutsche Leser berechneten, durch naheliegende und vertraute Beispiele erläuterten Form vorgeführt hätte. Doch auch so ist das Büchlein erfahrenen und auf diesem Felde wohl vorbereiteten Lesern eine genussreiche, wenn auch nicht leichte Lectüre. *Dr. Leo Smolle.*

Programme.

Die **nomina propria** mit besonderer Berücksichtigung der griechischen Formen in der Aeneis. Von E. Siegel. Programm des Gymnasiums in Budweis 1887.

Des Verfassers Zweck ist, in Bezug auf die Eigennamen in der Aeneis „übersichtlich darzuthun, dass die starren lateinischen Formen noch nicht ihren vollen Einfluss beim Dichter über die Herrschaft der griechischen Sprache gewonnen hatten". Er ordnet die Eigennamen nach Declinationen und Casus mit Gegenüberstellung der vorkommenden lateinischen und griechischen Casusendungen. Neues ist in den 13 Seiten natürlich nicht enthalten, es wäre denn die Entdeckung, dass *Penthesilea* XI, 662 *(cum se **Martia** curru Penthesilea refert)* der Accusativ eines nom. propr. auf -eus, ferner, dass *Arcton* Ge. I, 138 *(claramque Lycaonis Arcton)* eine Neutralform ist, endlich dass *Cupido* I, 658 und 695 *(mutatus Cupido* und *laetus C.)* ein Femininum darstellt (S. VIII, IX, XIII). Die Lectüre der Arbeit wird dadurch erschwert, dass dieselbe in einem eigenthümlich gequälten Deutsch geschrieben ist.

Wien. *Edmund Eichler.*

J. Trötscher. **Über Schülerbibliotheken und deren Einrichtung.** Programm. — Abhandlungen des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Eger. 1887.

Der Verfasser, in der Frage der Schülerbibliothek theoretisch und praktisch wohlbewandert, bietet ausser allgemeinen Bemerkungen über die Nothwendigkeit und den Zweck der Schülerbibliothek, über deren Zusammenstellung und Verwaltung, über die Anleitung zur Lectüre ein Verzeichnis von Werken, welche sich für die einzelnen Classen eignen, wobei er „auf Grund eingehender Lectüre und sorgfältiger Erwägung einige solche Bücher hervorhebt, die für unsere Schüler als vorzüglich geeignet empfohlen werden konnten".

Aus den allgemeinen Bemerkungen sei besonders hervorgehoben: Für die untere Stufe reichen wenige gute Bücher hin, aber diese in mehr als einem Exemplare, welcher Punkt nebst den Gruppen-Bibliotheken, die der Verfasser gleichfalls befürwortet, bekanntlich durch den seither erschienenen Ministerialerlass angeordnet worden ist. *J. Rappold.*

Programm der Staats-Unterrealschule in Graz. 1887. Kurzreiter Heinrich: **Über die Hamburger Dramaturgie und Corneilles Discours.** Erster Theil.

Das Thema der vorliegenden Abhandlung ist in dieser Form und Ausführlichkeit meines Wissens noch nicht bearbeitet worden. Vorlagen hatte der Verfasser keine; denn wir haben in dieser Hinsicht nur einseitige Untersuchungen, die sich entweder bloss mit Corneilles Discours oder der Hamburger Dramaturgie beschäftigen. Auch sind die Arbeiten über Corneille

Digitized by Google

viel zu oberflächlich oder mit Voreingenommenheit abgefasst, wie z. B. die Untersuchung von B. Duparay *(Des principes de Corneille sur l'art dramatique. Lyon 1857)*. Die meisten diesbezüglichen Programmabhandlungen (z. B. die von Sägert, Culmer Gymnasium) kommen über oberflächliche Betrachtungen nicht hinaus. Die Abhandlung von Lisle scheint dem Verfasser nicht zugänglich gewesen zu sein. Da über Lessing beinahe unzählige Arbeiten geschrieben wurden, so hat Kurzreiter mit Recht bloss die hervorragendsten (die von J. Bernays, E. Müller, Vahlen etc.) benützt, aber stets auf die unterlaufenen Irrthümer aufmerksam gemacht. Neu ist also die ganze Art der Abfassung und die Eintheilung nach den Gesichtspunkten der Aristotelischen Poetik, wie dies ja nothwendig ist, wenn man dieselbe als einen ästhetischen Codex anerkennen will. Man wird den Standpunkt des Verfassers vollkommen zu würdigen wissen, wenn man sich mit A. W. Schlegels „Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur" und Tiecks „Dramaturgische Blätter" eingehender beschäftigt hat. Namentlich scheint aber Kurzreiter durch die Vorträge seines Lehrers Erich Schmidt über Poetik angeregt worden zu sein. Neben der philologisch gründlichen kritischen Behandlung des Themas sei besonders auf den markanten Stil hingewiesen. Der ganze Aufsatz enthält keine einzige Phrase. Die Erörterung ist streng objectiv gehalten, die Ansichten Corneilles und Lessings werden in genetischer Weise geprüft. Neben vielem Bekannten findet sich auch viel Neues. Neu z. B. ist der Nachweis des Einflusses Mendelssohns auf Lessings Definition. Der unrichtige Unterschied zwischen Πάθος und Πάθημα wird hervorgehoben. Bernays macht in seiner Aufzählung der Vorläufer bezüglich der richtigen Erfassung der Bedeutung von κάθαρσις des Batteux keine Erwähnung, der bereits die richtige medicinische Bedeutung dieses Ausdruckes geahnt hat. Hervorgehoben und gewürdigt wurde das Verdienst Corneilles, wo es ihm zukommt: ich erwähne bloss die richtige Übersetzung von φόβος seitens Corneille vor Lessing. Die zu strenge Beurtheilung oder unrichtige Ansicht Lessings über Corneille wurde eingehend besprochen; überhaupt ist die ganze Untersuchung mit trefflichen Urtheilen allgemeinen und speciellen literarischen Wissens durchsetzt. Aus der ganzen Arbeit ist ein liebevolles Eingehen auf den Gegenstand und gediegene Kenntnis ersichtlich. Wer daher den ersten Theil dieser Programmabhandlung gelesen hat, wird dem zweiten sicherlich mit Freude entgegensehen.

Wien. *Dr. Julius Baudisch.*

Hans Wehr. **Das Unbewusste im menschlichen Denken.** Programm. — Abhandlungen der Staats-Oberrealschule zu Klagenfurt 1887.

Das Thema ist von allgemeinem Interesse und bietet dem Pädagogen auch für sein specielles Fach viel des Interessanten und Anregenden. Die Durchführung fusst auf eingehenden Studien und gründlichem eigenen Nachdenken; sie ist klar, deutlich, allgemein verständlich und unterscheidet sich dadurch wohlthuend von manchen Schriften dieser Art. Wir wünschen der sachlich und formell gleich gediegenen Abhandlung recht viele Leser und glauben versichern zu können, dass niemand es bereuen wird, den Genuss dieser Lectüre sich verschafft zu haben. *J. Rappold.*

R. R. v. Lindner. **Bemerkungen zu der Instruction für den Unterricht in der lateinischen Sprache.** — Programm. — Abhandlungen des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Landskron. 1887.

Der Verfasser bespricht mehrere Details der Instruction für den Unterricht im Lateinischen, nämlich den grammatischen Lehrstoff der 1. und 2. Classe, die Übungen im Übersetzen in's Lateinische auf der Elementarstufe, den stilistischen Unterricht, die Lectüre der Autoren (Methode, Umfang, Vertheilung) unter sorgfaltiger Benützung der einschlägigen Literatur, welche sich an die Instruction anschliesst, und bietet so zugleich eine fleissige Zusammenstellung der oft auseinandergehenden Stimmen, welche über diese Theile der Instructionen sich haben vernehmen lassen. Zum Schlusse befürwortet er Beschränkung, ja, wo möglich gänzliche Aufhebung der freien Concurrenz der Lehrbücher (Grammatiken, Übungsbücher, Wörterbücher, ein bloss mit Rück-

Digitized by Google

sicht auf die zur Lectüre vorgeschriebenen Partien ausgearbeitetes Handbuch der griechischen und römischen Antiquitäten) und äussert sich über die Einrichtung und den Inhalt derselben sowie über die Art der Gewinnung solcher Bücher.

Da Detailkritik diesen Blättern fernliegt, so können wir nicht in die Stellen eingehen, an welchen wir mit dem Verfasser nicht einverstanden sind.

J. Rappold.

Dr. L. Chevalier. **Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik an österr. Gymnasien.** 4., 5. und 6. Jahresbericht des k. k. Staats-Untergymnasiums in Prag-Neustadt 1884/5, 1885/6 und 1886/7 (S. 39, 32 u. 28).

Der Aufsatz ist wegen seiner Ausdehnung auf drei aufeinanderfolgende Jahresberichte vertheilt und befasst sich mit folgenden Fragen:

1. Was ist unter philosophischer Propädeutik zu verstehen? 2. Soll überhaupt philosophische Propädeutik gelehrt werden als Einzelngegenstand oder soll sie mit den anderen Fächern des Gymnasiums beigebracht werden? 3. Wofern Propädeutik gelehrt wird, welche Theile der Gesammtphilosophie sollen gewählt werden? 4. In welcher Reihenfolge sollen die gewählten Disciplinen gelehrt werden? 5. Wie kann der propädeutische Gehalt der anderen Fächer den philosophisch-propädeutischen Unterricht fördern? 6. Inwiefern sollten die Systemfrage und überhaupt die neueren Forschungen berücksichtigt werden? 7. In wie viel Stunden, in welchen Classen, von welchem Lehrer soll sie gelehrt werden?

Wie man sieht, erschöpfen diese Fragen so ziemlich das strittige Gebiet der Organisation dieses Unterrichtsfaches. Der Verfasser bezweckt aber weniger, über diese Fragen eigene Untersuchungen anzustellen als das über den Gegenstand bereits Gesagte zusammenzustellen. In der That beweist Herr Chevalier eine staunenswerte Belesenheit in der einschlägigen Literatur und sein Aufsatz ist so recht geeignet, die Verschiedenheit der Ansichten über diesen Gegenstand zur Anschauung zu bringen. Mit seinen eigenen Ansichten steht Herr Chevalier im ganzen auf der conservativen Seite. Doch vermeidet er es, dieselben vorzudrängen, ja es bleibt bei manchen Fragen sogar unklar, auf welchem Standpunkte er eigentlich steht.

Dr. J. Obermann.

Prof. Dr. J. Holzamer. **Erläuterungen zu seinem englischen Lesebuche.** 30. und 31. Jahresbericht der Prager Handels-Akademie. Prag 1886 und 1887.

Der Verfasser hatte seinem, nun in zweiter Auflage erschienenen, bestens bekannten Lesebuche keine Anmerkungen beigefügt, weil er dem tüchtigen Lehrer möglichst freien Spielraum lassen wollte und weil er glaubte, dass sie den Lehrern sowohl wie den Schülern entbehrlich seien. Den ersteren, da sie an den Universitäten eine ausgezeichnete Vorbildung geniessen, den letzteren, weil sie von den Lehrern auf die Schwierigkeiten der Lectüre von vornherein aufmerksam gemacht werden sollen. In den zwei angeführten Programmen sah sich aber Holzamer dennoch veranlasst, eine erkleckliche Anzahl von sachlichen Erläuterungen für den interpretierenden Lehrer zu bieten. Trotz ihrer guten Vorbildung werden es ihm Viele Dank wissen, da nicht jeder die Hilfsmittel zur Hand hat, um im Falle der Noth nachzuschlagen. Wo soll man z. B. schnell nachsuchen, in welchem Verwandtschaftsgrad Hunsdon zur Königin Elisabeth steht? Die gegebenen Erklärungen sind durchgängig vortrefflich, besonders die über das englische Staats- und Gerichtswesen, das private und öffentliche Leben. Nur vereinzelt fand ich Unnöthiges erklärt, nämlich wo Andernach und die Chesapeake Bay liegen und was *artiste extra ordinaire* auf deutsch heisst, nur einmal die Erklärung zu eingehend, nämlich die Angabe der 17 Theile des englischen Ochsen, übrigens fehlt „*clod*". Bei wenigen Noten hätte ich eine Erweiterung gewünscht. So z. B. zu *Will-o-the whisp*, auch *Will-with-a wisp, Jack with-a-lantern* wäre noch *Kit, Kitty with a wisp* hinzuzufügen und etwa die Erklärung „*as if Will, Jack or Kit some country-fellows were going about with lighted straw-torches (wisp) in their hands*", da die Wörterbücher doch bloss „Irrlicht" übersetzen. Bei *Johnny Peep* könnte auf *John-a-dreams* (Haml. II, 2, 595) hingewiesen werden. Ein Druckfehler ist Seite 19 zu verbessern: *lobrag* statt *to brag*. Zu wünschen wäre, dass der Verfasser die gegebenen Erläuterungen

in einem Separatheft dem Buchhandel übergäbe und aus seiner gründlichen Kenntniss des englischen Lebens noch mehr Stellen seines schönen Lesebuches beleuchtete. *Dr. Langhans.*

Sallustianische Miscellen. Von Prof. Ignaz Prammer. Separat-Abdruck aus dem 37. Jahresberichte über das k. k. Staatsgymnasium im VIII. Bezirke Wiens. Wien 1887.

Das Schriftchen enthält mehr, als der Titel vermuthen lässt. Im ersten Theile (S. 3—11) wird eine Anzahl Stellen aus dem b. Catil. u. Jug. besprochen. Der Verfasser beseitigt, mehrfach mit Zuhilfenahme der von ihm verglichenen Wiener Handschriften, denen die philologische Kritik nur untergeordneten Wert beimessen kann, alles, was dem Schüler in sprachlicher Beziehung irgend befremdlich erscheinen könnte. Hervorzuheben dürfte die im Cod. 302 zu Jug. 58, 4 sich findende G. d. h. aufgelöste Abbreviatur *relut* (für *rel*) sein. Instructiv für diese nicht so seltene Verwechslung ist Liv. XXII 44, 6, wo *M relut* bietet, *P. C. rel.* — Der zweite Theil (S. 11—18) ist mehr an die Adresse Dinter's gerichtet, indem eine Reihe von Irthümern in dessen index nom. zu Caesar d. b. G. berichtigt wird. — Der Anhang (S. 18—20) bietet Berichtigungen zu des Verfassers Schulwörterbuch zu Caesar und Nachträge zu seiner Anzeige der Historien des Tac. von Heräus.

Wien. *R. Bitschofsky.*

Für die Schüler-Bibliothek.

Jugendschriften. Spiegelbilder aus dem Leben und der Geschichte der Völker. Erzählungen für die Jugend. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag.

Vortheilhaft heben sich aus der Flut der Jugendschriften solche hervor, die neben dem Unterhaltungszwecke auch sittliche und belehrende Ziele verfolgten, welche bei niemand Anstoss erregen können. Dahin kann die zu besprechende Sammlung beigezählt werden, aus der wir über einige vorliegende Bändchen uns kurz äussern wollen. — In erster Linie sei hier genannt: Schwester Martha oder Ein edler Beruf, von Franz Kühn, Hauptlehrer in Breslau, das sowohl wegen des lehrreichen Inhalts als besonders wegen der tiefreligiösen und humanen Gesinnung, von der es durchweht ist, besondere Hervorhebung verdient. An dieses reiht sich das Büchlein: Der Goldsucher in Australien, Erzählung nach dem Englischen, von Adolf Nitsche, Lehrer in Wien, namentlich wegen seiner Nützlichkeit in geographisch-naturgeschichtlicher Beziehung an. Gleicher Art sind die Bändchen: Jakob, der kleine Farmer, oder: Bleibe im Lande, und Die Farm im Urwald, Erlebnisse eines jungen Auswanderers, von Fr. Kühn. Als sittliches Moment erscheint in allen dreien, dass bei den Helden derselben doch schliesslich die Liebe zur heimatlichen Scholle und zu einem ehrlichen Erwerb obsiegt. Ebenfalls erziehlichen Wert hat ein fünftes Büchlein: Der Katzenraphael, Lebensbild eines seltsamen Künstlers, von Franz Wiedemann, Oberlehrer in Dresden, welches die Geschichte eines schweizerischen cretinhaften Kindes, das in dem speciellen Genre der Katzenmalerei Hervorragendes leistet, erzählt; in Verbindung mit demselben erscheint der Schweizer Pestalozzi, der Vater der neueren deutschen Pädagogik. Wir beschliessen unsere Betrachtungen mit einem sechsten Bändchen: Admiral Carpfänger, ein deutscher Seeheld, von Heinrich Smidt, das in historisch-geographischer Hinsicht wertvoll ist und wegen der neueren Bestrebungen des Deutschen Reiches zur See besonderes Interesse bietet. Nur hätten wir bei letzterem gewünscht, dass mancher plattdeutsche Seeausdruck für die Zwecke unserer heimischen Jugend erklärt wäre. Bei allen weicht auch die Orthographie von unserer officiellen einigermassen ab, ohne jedoch den günstigen Gesammteindruck beeinträchtigen zu können.

Wien. *S. Gorge*

Digitized by Google

Kaiser Karl und seine Paladine, von Therese Dahn, mit einem Vorworte von Felix Dahn. Leipzig, Breitkopf 1887.

Das prächtige Buch enthält in äusserst fesselnder und doch sehr einfacher Form so ziemlich alle Sagen, die Person des grossen Karl betreffend: das Wertvollste möchte aber die dem Sageninhalte vorausgeschickte Lebensbeschreibung Karls des Grossen nach bedeutenden historischen Gesichtspunkten sein, welche aus der Feder des rühmlichst bekannten Dichters und Gelehrten, Felix Dahns, stammt. Selbst für den Fachmann enthält die Biographie, obwohl für die Jugend etwas zu gedrängt und datenreich, so manches Neue und Anregende. Für die deutsche Jugend der oberen Classen unserer Mittelschulen, etwa von der VI. angefangen, ist das schöne Werk bestens zu empfehlen.

Im fernen Orient. Reise-Erlebnisse des Kronprinzen Rudolf von Österreich. Für die Jugend erzählt von Robert Keil. Reutlingen, R. Bardtenschlager.

Wenn auch im Ausdruck nicht immer glücklich und tadellos, enthält das nach dem Reisewerke Sr. Kais. Hoheit des Kronprinzen Rudolf verfasste Buch genug des Anregenden und Interessanten über Land und Leute im Orient und ist für die unteren Classen unserer Mittelschulen als Lectüre zu empfehlen.

Graf Radetzky. Österreichs Marschall Vorwärts. Von A. Fogowitz. Reutlingen, R. Bardtenschlager.

Recht patriotisch und für kleine Leute immerhin anziehend erzählt, taugt das Büchlein für die unteren Mittelschulclassen. Nur möge ein schlimmer Anachronismus — Revolver, Ende des vorigen Jahrhunderts — in einer eventuellen neuen Auflage vermieden werden.

Das Landhaus am Donaustrande. Erzählung von A. H. Fogowitz. Reutlingen, R. Bardtenschlager.

Ist als Verbrecher- und Criminalgeschichte mit allerhand grellen Effecten und nicht glücklich getroffenem Localton für unsere Jugend entschieden nicht geeignet. *H. Kny.*

A Schmelzer. **Erzählungen aus der Sage und Geschichte des Mittelalters.** I. Theil. Bielefeld und Leipzig. Velhagen und Klasing.

Äusserlich schön ausgestattet, ist dieses Buch, wenn überhaupt für die Jugend berechnet, doch für die katholische Mehrzahl unserer Schüler nicht geeignet. *Dr. V. Langhans.*

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für deutsche Philologie. XX. (1887.) 1. G. Ellinger, Die Waldenser und die deutsche Bibelübersetzung. Erörterung der Frage nach der Herkunft des Cod. Teplensis; Kritik der Schriften von H. Haupt, F. Jostes, L. Keller; Verfasser glaubt, den waldensischen Charakter der in jenem Cod. vorliegenden Bibelübersetzung erwiesen zu haben. — J. Luther, Bestrebungen auf dem Gebiete der Luthergrammatik im XIX. Jahrhundert. — G. Kettner, Eine Quelle zu Schillers Braut von M. war die damals auch in Deutschland bekannte Schilderung Siciliens von dem Engländer Patrick Brydone. — J. Minor, Quellenstudien zur Literatur-Geschichte des XVIII. Jahrhunderts. *a)* Zur Hamburgischen Preisausschreibung. *b)* Parallele zwischen Götz und Carl Moor. *c)* Ähnlichkeiten und Anklänge in den Dramen Shakespeares und Schillers. — J. Bolte, Aus der Wittenberger Universitätsmatrikel. Verzeichnis der aus der Literatur der Periode 1560—1660 bekannten Namen. — K. Kinzel, Quelle und Schluss des Vorauer Alexander. Gegen A. Schmidt „Über das Alexander-Lied des Alberic v. Besançon etc." — H. Holstein, Zur Literatur des lateinischen Schauspiels des XVI. Jahrhunderts. Wichtigkeit für die deutsche Literatur-Geschichte. Besprechung der Stücke in der durch den Buchdrucker

Digitized by Google

Oporinus in Basel 1547 veranstalteten Sammlung und Nachträge zu dem Verzeichnis bei Goedeke, § 115. — Miscellen und Literatur.

Zeitschrift für deutsches Alterthum. XXXI. (1887.) 3. F. Niedner. Das Hárbardsljód. Hárbard = Odhin; der Inhalt des Hl. kein Mythus, sondern eine in die Form des Liedes gekleidete Reflexion; Verfasser ist ein edler Kriegsmann von Haralds Hofe. Gereinigter Text nebst Übersetzung und Commentar. — M. Rödiger, Hildeburg und Ortrun. H. ist der ältere Name für Gerlinds Tochter; später wurde daraus eine Untergebene der Gudrun, weil man aber Gerlinds Tochter nicht tilgen wollte, so gab man ihr den Namen O., weil sie Gudruns Freundin und Ortwins Verlobte war. — F. M Straganz, Schwazer Parzivalfragment. 485, 14—488, 7; 636, 4—638, 30. — K. Zwierzina, Otfrids Vorrede an Liutbert. Otfried hat in den theoretischen Ausführungen dieser Vorrede sich ausschließlich der Terminologie der damaligen lateinischen Schulgrammatiker (Donat, Priscian) bedient. 4. Ph. Strauch, Beiträge zur Kritik des Eraclius. Collation der Hs. C. und Hss. Verhältnis. — K. G. Andresen, Mit einem Attribut zusammengesetzte Personennamen — R. Much, Germanische Dative aus der Römerzeit. — S. Singer, Des Strickers nackter Bote. Fassung dieser Märe in einer Hs. der Wiener Hofbibliothek. — G. Westermayer, Ein Fragment der Christherrechronik.

Wichtigere Recensionen aus dem **Anzeiger für das Alterthum**, XIII. (1887). 3. Mommsen, Römische Geschichte V. (G. Kossina.) — Holthausen, Die Soester Mundart. (J. Franck, Die beste Darstellung, die wir zur Zeit von irgend einer deutschen Ma. besitzen.) — Meyer, *Alexander le grand dans la litérature française.* (K. Kinzel.) — Keil, Wieland und Reinhold. (B. Seuffert.) — 4. Diederichs, Unsere Selbst- und Schmelzlaute. (C. Nörrenberg, Manches missrathen, anderes recht tüchtig.) — C. Schmidt, Charakteristiken. (R. M. Werner.) — Verzeichnis der auf dem Gebiete der neueren deutschen Literatur im Jahre 1886 erschienen wissenschaftlichen Publicationen v. Ph. Strauch.

Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. (Herausgegeben von Paul und Braune.) XIII. (1887.) 1. L. Beer, Der Stoff des Spielmannsgedichtes Orendel. Der dem indogermanischen Urvolke eigenthümliche primitive Mythus von der Abwesenheit des Sommergottes im Winter und seiner Rückkehr im Frühling ist bei den Germanen in vielfacher Ausgestaltung als Heimkehrsage in die Heldensage eingetreten. Eine von jenen Ausgestaltungen ist die Sage von Aurovandil, welche in drei von einander unabhängigen Fassungen überliefert ist, der norwegischen, dänischen und deutschen; letztere hat eine Reihe weiterer Entwicklungen durchlaufen. — E. Sievers, Die Entstehung des deutschen Reimverses, I. Verfasser will einen Beitrag liefern zu der immer noch fehlenden Gesammttheorie des deutschen Reimverses; der vorliegende I. Theil beschäftigt sich nach einigen „vorläufigen Erörterungen" mit der althochdeutschen Reimmetrik, besonders mit der Bedeutung von Otfrids Accenten für die Kenntnis des Versbaues. — S. Bugge, Etymologische Studien über die germanische Lautverschiebung. (Fortsetzung zu Beitrag XII, 399 bis 430.) — Derselbe, Der Gott Bragi in den Norrönen-Gedichten. Verfasser wendet sich auf Grund dieser Gedichte gegen E. Mogks Vermuthung (Beitrag XII, 383—92), dass der Gott Bragi seinem Ursprunge nach der zum Gott der Skaldenpoesie erhobene norwegische Dichter Bragi Boddason sei. *Wiesner.*

Zeitschrift für das Realschulwesen. XII. 4: Dr. K. Jarz behandelt die Frage: Wie kann die physische Geographie mit dem historischen Unterricht in den Oberclassen der Mittelschulen verbunden werden? Zu diesem Zwecke theilt er einen auf praktischer Erprobung beruhenden Lehrvorgang mit und wünscht zur Lösung solcher einschneidenden Fragen die Einführung von „Fachlehrer- und Directoren-Tagen". — Dr. J. Obermann formuliert in einem „Vorschlage einer Änderung der Fassung des § 84, Nr. 6, des Organisations-Entwurfes" die bei der (Gymn.) Maturitätsprüfung aus der Mathematik zu stellenden Anforderungen. — Josef Heller, Das Schönschreiben an der Real-

schule. Der Verfasser betont die geringe Würdigung dieses Gegenstandes trotz seiner Bedeutung für den künftigen Techniker und stellt eine Vermehrung der Stundenanzahl (drei statt zwei, die dritte Stunde entfiele auf die III. Classe) als wünschenswert hin. — Einen Beitrag zur Geschichte des preussischen höheren Unterrichtswesens bildet die „Eingabe der Directoren der preussischen Oberrealschulen an beide Häuser des Landtages" — ferner eine statistische Notiz über das Schulgeld in den höheren Lehranstalten Deutschlands.

5. Heft. Dr. Ant. Ehrenbeberger verlangt in dem Aufsatze „die Logik als Lehrgegenstand an der Realschule" die Einführung des Logikunterrichtes an derselben und sieht darin keine Überbürdung der Schüler. — M. Kuhn, Beschreibung, Aufstellung und Handhabung von Rueprechts Wage für physikalische Vorlesungsversuche und zur Demonstration der Theorie der Wage. — J. Morawetz, Bemerkung zur Abhandlung Ed. Grohmanns (Jahrgang XI, pag. 711. dieser Zeitschrift). — Pr. Krbek. Das croatische Realschulwesen bis zum Schuljahre 1886/87.

6. Heft. W. Swoboda. Bemerkungen zum englischen Unterrichte im 2. Semester der V. und im 1. Semester der VI. Classe. Eine Fortsetzung des gleichen Aufsatzes, XII, Heft 3, pag. 137. — Karl Schober. Constructionen von Kegelschnittslinien als Corollarien der Sätze von Pascal und Brianchon. — Dr. Krume, Urtheil eines Amerikaners über das Griechische. — Charles Francis Adams spricht sich auf Grund mehr als dreissigjähriger, in den verschiedensten Stellungen gemachten Erfahrungen zu Ungunsten des Griechischen aus und verlangt, dass der Zugang zur Universität auch durch die neueren Sprachen möglich sei. — Das Heft enthält ausserdem den Aufruf zum Beitritte zu dem in Wien tagenden internationalen Congresse für Hygiene und Demographie, den hohen Ministerial-Erlass vom 16. April 1887, Z. 4727, betreffend die Bestellung von Supplenten (Hilfslehrern) an den vom Staate erhaltenen Mittelschulen, den hohen Ministerial-Erlass vom 28 Februar 1887, Z. 4402, an sämmtliche Landes-Schulbehörden, betreffend die lateinischen und griechischen Extemporalien.

7. Heft. S. Gorge, Zur Reform des Geschichtsunterrichtes in den Unterclassen österreichischer Mittelschulen. Nachweis, dass die Schüler von vielem Detail entlastet werden könnten und die Concentration des Geschichtsunterrichtes mit andern Fächern nicht gehörig gewürdigt werde. — G. Brittos, Entgegnung auf E Lindenthals Aufsatz: Ist ein Bruch eine angezeigte Division oder ein angezeigter Quotient? (XII, Heft 2) — Ant. Steinhauser bespricht die Einrichtung und den Nutzen der Napier'schen Multiplicationsstäbchen. — J. Morawetz, zweite Bemerkung zu Ed. Grohmanns Abhandlung (XII, Heft 5). — Einst und Jetzt, oder zwei Bekehrte (Dubois-Reymond und Ernst Laas) über die Realschulen — ein Beitrag zur Frage über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu Facultätsstudien (Deutschland).

8. Heft. Joh. Weiss, Beiträge zur Syntax der Pronomina im *Cheralier au lyon des Chrestien de Troyes*. Theils eine Ergänzung, theils eine Berichtigung zu Ellingers gleichartigem Programmaufsatze. — F. Emich, Notiz über die Umkehrung der Natriumlinie. — Dr. Sigm. Günther, Methodischer Beweis der Formel von L'Huilier für die Bestimmung des Flächeninhaltes F eines Kugeldreieckes durch seine drei Seiten a, b, c. — F. Wilhelm spricht in der Frage „über die Schriftart, welche beim Beschreiben geometrischer Zeichnungen zur Anwendung kommen soll", für die Aufnahme der modernen fetten Cursivschrift in den Lehrstoff des Schönschreibens an österreichischen Realschulen und daher auch für eine Vermehrung der Stundenanzahl dieses Gegenstandes — Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen. *Dr. Steiger.*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts herausgegeben von O. Frick und H. Meier. 12. Heft. Halle, Waisenhaus. September 1887. 1. Frick. Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl Anhang I. Beispiel einer Stoffauswahl für die griechische Geschichte in Quarta. Anhang II. Beispiel einer Stoffauswahl für den Lehrplan der Gymnasien.

Digitized by Google

Anhang III. Ein Stoffplan für den naturkundlichen Unterricht in einer Volksschule. 2. Münch, Der Unterricht in der englischen Synonymik. 3 Göbel, Über lateinische Compositionsübungen. 4. Böhme, Eine Nepostunde in Quarta. 5. Schmuhl, Eine Lection in griechischer Grammatik (Obertertia). 6. Zange, Wie ist der Religionsunterricht auf den unteren Stufen der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten? 7. Frick, Die Mission in der Schule. Literarisches. Miscellen. *J. Schmidt.*

Blätter für das Bayerische Gymnasialwesen. XXIII, 5 und 6. — Ott, Die neueren Sprachen an den bayerischen Studienanstalten. Der fremdsprachliche Unterricht muss grössere Pflege finden. Das Ziel ist, dass der Gymnasiast französische Autoren lesen, einen freien Aufsatz schreiben kann und dass er befähigt wird, in kurzer Zeit sich Sprachfertigkeit anzueignen (welche aber nicht Aufgabe des Schulunterrichtes sein kann). Vorgeschlagen wird, dass der französische Unterricht statt schon in der Lateinschule erst in der I. Gymnasialclasse beginne und dafür mit mehr Stunden bedacht werde. Das Englische hat keinen Platz im Gymnasium, das Italienische bleibe dem Privatstudium überlassen. — Vogel, Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch an den bayerischen Schulen. Wünsche für eine revidierte Ausgabe. — Proschberger, Horazstudien. Übersetzung und Erklärung der Ode II, 12. An Mäcenas. Nachweis, dass Licymnia in keinem Verhältnis zu Mäcenas stand. — Meiser, Beitrag zur Lösung der Katharsisfrage. Macht aufmerksam auf eine Stelle in Plutarch, wie man von Feinden Nutzen ziehen kann, c. 10. Da steht, man solle seine Leidenschaften an Feinden auslassen, um sich von ihnen zu reinigen (οὐ μετρίως ἄν τις ὠφελοῖτο τῶν παθῶν τούτων ποιούμενος εἰς τοὺς ἐχθροὺς ἀποκαθάρσεις). Meiser sieht darin eine Anwendung des Aristotelischen Terminus und zugleich eine Erklärung desselben im Sinne Überwegs. — Schmitz, Über die symmetrischen Functionen der Wurzeln binomischer Gleichungen. — Sarreiter, Die Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. I. Latein und Griechisch. Anerkennende Besprechung.

XXIII. 7. Stölzle. Italienische Gymnasien und Lyceen. Nachrichten über deren Einrichtung. — Gerstenecker, Über die Bedeutung von *si quis, si qui*. Die neue Erklärung Wölfflins ist unrichtig. — XXIII. 8. Stölzle, Italienische Gymnasien etc. (Schluss). — Kurtz, Zum Philogelos des Hierokles. Kritische Bemerkungen zu Eberhards Ausgabe. — Rottmanner, Beiträge zu den Regesten Bohemiae. Gibt das Fragment eines Briefes Ottokars II. (Mai 1275), welches vom Einband eines Codex in Göttingen abgelöst wurde. — Wittauer, Übersetzungen von drei Sonetten Petrarcas. — Schmitz, Zwei Beweise aus der Geometrie: $q = a^2$ und $R = a\,b$. — Sarreiter, Die Instructionen in Österreich. (Fortsetzung) III. Deutsche Sprache. Freundliches Referat, doch spricht er sich gegen Collectaneen und gegen das Junggrammatische in V und VI aus. *Dr. V. Langhans.*

Notiz.

Der Verein „Die Realschule" in Wien hat sich der „Mittelschule" in Wien und der „Deutschen Mittelschule" in Prag zur Herausgabe gemeinsamer Mittheilungen angeschlossen, und der Obmann Prof. Moriz Glöser ist in die Redaction des Blattes eingetreten. Die „Mittelschule" bringt vom II. Jahrgange an auch die Vorträge und Vereinsnachrichten der „Realschule".

Die Redaction.

Inhalt des I. Jahrganges.

Vorträge.

Seite

Egger-Möllwald, Fünfundzwanzig Jahre „Mittelschule“ 1
K. Rieger, Ursprung der Idee einer ästhetischen Erziehung des Menschen 10
L. Egger, Die Parenthese bei den attischen Rednern 22
J. Bass, Die Aussprache fremder Eigennamen im Deutschen 81
A. Hruschka, Eine französische Stimme über antike und moderne Sprachen 94
K. Tumlirz, Die Poetik im Rahmen des Gymnasialunterrichts 104
K. Rieger, Über Prof. Lorenz' Eintheilungsprincip geschichtlicher Perioden 125
L. Chevalier, Über die Schülerlectüre an Gymnasien und die Schülerbibliotheken 249

Abhandlungen.

V. Langhans, Zu Chaucer's „*The Parlament of Foules*“ 225
J. Walser, *Lessingiana epigrammata selecta LXX latine reddita* . . 136
J. Walser, *Lessingiana epigrammata quatenus a Martiale pendeant* . 276

Vereinsnachrichten.

a) der „Mittelschule“ in Wien 33, 144, 285
b) der „Deutschen Mittelschule“ in Prag 49, 151, 292

Miscellen.

E. Hannak, Schulhygienisches 54
E. Suess, Nachruf für den verstorbenen Director Dr. A. Pokorny . . . 156
K. Schwippel, Reminiscenzen eines alten Schulmannes aus dem Gymnasium vor dem Jahre 1848 161
G. Schlögel, Bemerkungen zu den Instructionen 167
K. Schober, Das Zeichnen im geographischen Unterrichte 172
J. Prammer, Zu Tacitus 173
W. Pscheidl, Bemerkungen zur Kritik des Lehrplanes an den österr. Gymnasien in dem Werke „Der Gymnasiallehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österr. Gymnasien (Verhandlungen des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz) 299
E. Maiss, Notiz über das Experimentieren mit der Luftpumpe 306
H. Piek, Frequenz einiger bayerischer Lehranstalten 306
— — Zu Allerseelen 1887 307

Literarische Rundschau.

Seite
Ascoli, Sprachwissenschaftliche Briefe (Hintner) 182
Beer J., Eisenbahnkarte der österr.-ungar. Monarchie (Langhans) . . . 199
Boettcher C., Die Methode des geographischen Unterrichts (Rieger) . . 317
Borinski K., Die Poetik der Renaissance und die Anfänge der literarischen Kritik in Deutschland (Tumlirz) 58
Brandl A., S. T. Coleridge (Langhans) 68
Brugmann K., Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen (Hintner) 62
Buschmann J., Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht (Langhans) 319
Busson A., Lykurgos und die grosse Rhetra (Nagele) 195
Eichler E., *P. Vergilii Maronis carmina selecta* (Tumlirz) 62
Engel, Die Aussprache des Griechischen (Hintner) 183
Engelhardt M., Die lateinische Conjugation nach den Ergebnissen der Sprachvergleichung (Hintner) 62
Erdmann O., Grundzüge der deutschen Syntax (Wiesner) 186
Eussner A., *C. Sallustii Crispi Catilina, Jugurtha, orationes et epistulae* (Prammer) 311
Fäh A., Grundriss der Geschichte der bildenden Künste (Meder) 198
Fischer K., Erinnerungen an Moriz Seeböck (Rieger) 201
Fleischner L., Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft (Maiss) 179
Fricke W., Grundriss der Geschichte deutscher Jugendliteratur (Langhans) 196
Göller A., Zur Ästhetik der Architektur (Meder) 179
Hammerich M., Die Kunst gemeinfasslicher Darstellung (Smolle) . . . 324
Hauber, Der deutsche Aufsatz im obern Gymnasium (Toischer) 314
Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde (Langhans) 218, 318
Hirt F., Geographische Bildertafeln (Langhans) 193, 194
Hirt F., Historische Bildertafeln (Langhans) 194
Jacobs-Wirz, *C. SallustiiCrispi de coniuratione Catilinae et de bello Jugurthino libri* (Prammer) 312
Keferstein N., Schleiermacher als Pädagog (Rieger) 178
Kohn M., Die Meisterwerke der deutschen Literatur in mustergiltigen Inhaltsangaben (Tumlirz) 314
Kraner F., *C. Julii Caesaris de bello Gallico* (Prammer) 60
Krek, Einleitung in die slavische Literaturgeschichte (Hintner) 183
Kreutze K., Das Herbar (v. Hayek) 200
Langer A., Lehrbuch der katholischen Religion (Chodnicek) 310
Leimbach K., Kleine Poetik für Schule und Haus (Tumlirz) 58
Lellmann E., Principien der organischen Synthese (Wallentin) 321
Lorenz O., Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben (Rieger) 69
Louvier F., *Sphinx locuta est* (Rieger) 66
Mann F., Grundzüge der Undulationstheorie der Wärme (Maiss) 199
Meusel H., *Lexicon Caesarianum* (Prammer) 63, 181
Meyer G., Griechische Grammatik (Hintner) 62
Müller J., *Cornelii Taciti historiarum libri* (Prammer) 64
Müller W., Mythologie der deutschen Heldensage (Tumlirz) 183
Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie (Pscheidl) . 71
Pick H., Karl M. Enk von der Burg (Loos) 202
Pilling F., Repetitionsfragen für den naturgeschichtlichen Unterricht (Pfurtscheller) 322
Pott, Zur Literatur der Sprachenkunde Europas (Hintner) 182
Prammer J., *C. Sallustii Crispi Catilina et bellum Jugurthinum* (Selbstanzeige) 64
— — *C. J. Caesaris Commentarii de bello Gallico* (Lederer) 181
Prosch Fr., Lessing's Abhandlungen über die Fabel (Tumlirz) 185
Prosch Fr. und Wiedenhofer, Die deutsche Heldensage (Tumlirz) . . 185

Digitized by Google

Seite
Reinhardstoettner C., Aufsätze und Abhandlungen (Langhans) . . . 315
Rothe K., Verzeichniss der Schmetterlinge Österreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz (v. Hayek) 200
Rotter R., Andreas R. v. Wilhelm (Toischer) 323
Sanders D., Deutsches Stil-Musterbuch (Rieger) 187
Sayce A., Alte Denkmäler im Lichte neuer Forschung (Hintner) 61
Schmidt O. und Enderlein, Erzählungen aus Sage und Geschichte (Langhans) 70
Schrader O., Thier- und Pflanzengeographie im Lichte der Sprachforschung (Hintner) 61
— — Linguistisch-historische Forschungen zur Handelsgeschichte und Warenkunde (Hintner) 61
— — Sprachenvergleichung und Urgeschichte (Hintner) 61
Schubert H., Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben (Pscheidl) 71
Schwaighofer A., Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen (v. Hayek) 199
Schweisthal M., Das Princip des Schönen (Tumlirz) 180
Seydlitz E. v., Geographie, Ausgabe C (Rieger) 316
Stein K. v., Die Entstehung der neueren Ästhetik (Langhans) 57
Unbescheid H., Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre (Langhans) 65
Verhandlungen der „Innerösterr. Mittelschule" über den Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen 174
Walther H., *C. Julii Caesaris de bello Gallico etc.* (Prammer) 313
Wapienik A., Lehrbuch der Arithmetik (Maiss) 320
Werder K., Vorlesungen über Shakespeare's „Macbeth" (Tumlirz) . . 67
Wohlfarth R., Die Pflanzen des Deutschen Reiches, Deutsch-Österreichs und der Schweiz (Pfurtscheller) 323
Wundt W., Essays (Jerusalem) 57

Programme.

Andres F. (Berlin), Schillers Flucht aus der Heimat (Rieger) 204
Baudisch J. (Marburg), Über die Charaktere im Bruce (Langhans) . . 74
Chevalier L. (U.-G. Prag-Neustadt), Über den Unterricht in der Philosophischen Propädeutik (Obermann) 327
Commenda H. (G. Linz), Übersicht der Mineralien Oberösterreichs (v. Hayek) 205
Hansel V. (R. Pilsen), Über basaltische Gesteine aus der Gegend von Weseritz und Manetin (v. Hayek) 205
Hoffmann J. (O.-R. Mähr.-Ostrau), Das Wesen der Philosophie im Dienste der Schule (Jerusalem) 73
Holzamer J. (H.-A. Prag), Erläuterungen zu seinem Lesebuch (Langhans) 327
Ihl A. (R. Pilsen), Zur Entzuckerung der Melasse (v. Hayek) 205
Keim Fr. (R.-O.-G. St. Pölten), Das Kunstideal und die Schillerkritik (Langhans) 71
Koster J. (O.-G. Eger), Die Mineralien im Gebiete des Egerlandes (v. Hayek) 206
Krazny Fr. (O.-R. Trautenau), Unsere Schmetterlinge (v. Hayek) . . . 206
Kurzreiter H. (U.-R. Graz), Über die Hamburger Dramaturgie und Corneilles Discours (Baudisch) 325
Lindner R. v. (O. Landskron), Bemerkungen zu den Instructionen in der lateinischen Sprache (Rappold) 326
Pajk J. (H. G. Brünn), Zur Theorie der menschlichen Nachahmungen (Jerusalem) 73
Pamer C. (G. Mitterburg), Ein österr. Geograph (Zehden) 203
Pfeiffer A. (O.-G. Kremsmünster), Zur Naturgeschichte der Land- und Süsswasserschnecken von Kremsmünster (v. Hayek) 205
Prammer J. (G. VIII. Wien), Sallustianische Miscellen (Bitschofsky) . . 328
Rzehak A. (O.-R. Brünn), Ergebnisse der mikroskopischen Untersuchung des Trinkwassers der Stadt Brünn (v. Hayek) 206

Digitized by Google

Seite
Siegel E. (G. Budweis), Die Nomina Propria in der Aeneis (Eichler) . 325
Steyrer J. (C.-O.-R. Wieden, Der Wortschatz und Vocalismus der niederösterreich. Mundart im Englischen (Langhans) 188
Steinhausen O. v. (O.-G. Eger), Meteorologische Verhältnisse von Eger (v. Hayek) 206
Swida K. (O.-R. Triest), Der Dichter Graf Adolf Friedrich von Schack (Langhans) 72
Then Fr. (Ther. Wien), Katalog der österr. Cicadinen (v. Hayek) . . . 205
Trötscher J. (G. Eger), Über Schülerbibliotheken (Rappold) 325
Wagner J. (I. G. Brünn), Junggrammatisches für die Schule (Jerusalem) 73
Wehr H. (O.-R. Klagenfurt), Das Unbewusste im menschlichen Denken (Rappold) 326
Wiesler J. (L.-G. Leoben), *Dialogus de oratoribus* des Tacitus (Prammer) 204
Weidner A. (G. Dortmund), *Adversaria Sallustina* (Prammer) 73

Für die Schüler-Bibliothek.

Abicht K, Lesebuch aus Sage und Geschichte 219
Biernatzki, Meer und Festland 220
Braun, Heinrich Findelkind 220
Buch der Jugend 220
Dahn, Kaiser Karl und seine Paladine 329
Dielitz, Streif- und Jagdzüge 220
Fogowitz A. Graf Radetzky — Landhaus am Donaustrande 329
Gerstäcker, Der schwarze Walfischfänger 220
Hackländer, Erzählungen aus dem Morgenland 220
Höcker, Brüder der Hansa 220
Hoffmann, Prinz Eugen. — Erich Randal 220
Keil, Im fernen Orient 329
Klee, Deutsche Heldensagen. — Deutsche Volksbücher 220
Klier, Raupenkalender 220
Malot, Heimatlos 220
Meissner, Cook dreimal um die Erde 220
Mensch, Auf hoher See 219
Oehmigke, Jugendschriften 328
Pichler, Myrthen und Diademe 220
Prochaska, Für die Jugend 1—7 220
Rochholz, Deutsche Volks- und Heldenbücher 221
Rosegger, Waldferien 221
Schmelzer, Erzählungen aus dem Alterthum 221
— Erzählungen aus dem Mittelalter 329
Schwan, Der Wüstenräuber 219
Schwicker, Ungarische Hochlandsbilder 78
Volz, Charakterbilder aus Asien 221
Waldmann, Auf gefahrvollen Pfaden 219
Zdekauer, Von der Adria 78
Zöhrer, Der österreichische Robinson 221
— Donauhort. — Unter dem Kaiseradler 78
— Aus der Kaiserstadt. — Österreichisches Seebuch 79
Zöllner, Der schwarze Erdtheil 221

Zeitschriftenschau 74, 206, 329

Bücherschau 79, 221

Notizen 79, 221, 332

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

Digitized by Google

MITTELSCHULE.

MITTHEILUNGEN DER VEREINE „MITTELSCHULE IN WIEN"
„DEUTSCHE MITTELSCHULE IN PRAG"
„DIE REALSCHULE IN WIEN"
UND
„INNERÖSTERREICHISCHE MITTELSCHULE" IN GRAZ.

REDIGIERT

VON

PROF. DR. V. LANGHANS
PROF. DR. K. TUMLIRZ. PROF. DR. E. MAISS,
PROF. M. GLÖSER. PROF. K. ZELGER.

II. JAHRGANG.

WIEN 1888.
ALFRED HÖLDER
K. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER
ROTHENTHURMSTRASSE 15.

Digitized by Google

Vorträge und Abhandlungen.

Über die Vertheilung des mathematischen und Naturwissenschaftlichen Unterrichtes am nicht-zweistufigen Gymnasium.

Vortrag, gehalten am 10. December 1887 im Vereine „Mittelschule" in Wien von **Dr. Alois Höfler.**

Hochverehrte Herren!

„Über die Vertheilung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes am **nicht-zweistufigen** Gymnasium" — dieser Titel weist auf zweierlei gymnasialpädagogische Probleme hin, deren eines wohl nur das allerspeciellste fachmännische Interesse in Anspruch nehmen darf, während das andere sich des vollen Maßes von Actualität erfreut, wie sie nur immer einem in weite Kreise gedrungenen Schlagworte eigen zu sein pflegt.

„Zweistufigkeit des Gymnasiums" — wer stünde dem Schulleben so ferne, dass er nicht meinte, seine Kritik gegen Einrichtungen, wie die richten zu sollen, dass „am Gymnasium in seiner heutigen Verfassung ganze Lehrfächer — Geschichte, Naturgeschichte, Physik, und von anderen wenigstens einzelne größere Abschnitte — geradezu zweimal gelehrt werden". Der Gedanke, durch Abschaffung dieser Einrichtung mit einem Schlage in ausgiebigerem Maße Zeit zu gewinnen, als es durch die sorgsamste Revision der Lehrstoffe und der Lehrmethoden der einzelnen Gegenstände je zu hoffen wäre, liegt so nahe, dass es eigentlich wunder nehmen muss, wie denn unser Gymnasium überhaupt jemals zu der heute so viel kritisierten Einrichtung hatte kommen können.

Solchen Fragen gegenüber ist es nicht mehr als billig, den Motiven-Bericht, welchen der O. E.*) selbst für die Zweistufigkeit gibt, im Wortlaute zu vernehmen: „Die Gliederung in Unter- und Obergymnasium unterscheidet die Bildungsstufen des eigentlichen Knaben und des heranreifenden Jünglings ... Das Unter-

*) Organisations-Entwurf, Abdruck des Textes von 1849, S. 3.

gymnasium soll zugleich ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Bildung gewähren, welches die Schüler sowohl zum Übertritte in die höhere Stufe der Realschulen, als auch zum Eintritte in manche Berufe des praktischen Lebens befähigt. Ob eine Einrichtung, welche diese, allgemein als wichtig anerkannten Zwecke verfolgt, das Wesen des Gymnasiums und die Bildung der für das Obergymnasium und für die Universität bestimmten Schüler gefährde oder nicht, muss aus ihrem Lehrplane ersichtlich sein. Durch den vorliegenden Plan, wenn er richtig befolgt wird, scheint diese Bildung nur gewinnen zu können; denn es ist nicht möglich und wurde auch bisher nicht versucht, irgend einen Lehrgegenstand durch 8—9 Jahre in einer ununterbrochenen Reihe nach seiner wissenschaftlich-systematischen Ordnung den Schülern vorzutragen, ohne frühere Theile desselben in den späteren Jahrgängen mit größerer Ausführlichkeit und strengerer Begründung zu wiederholen. Wenn nun das Untergymnasium die Lehrgegenstände, auch die Sprachen nicht ausgenommen, in minder umfassender, mehr populärer Weise, und was schon für die Belebung des Unterrichtes wünschenswert ist, mit praktischen Anwendungen, soweit diese möglich sind, behandeln, das Obergymnasium aber dieselben erweitern und strenger begründen soll, so ist hiermit nur durch eine äußerliche Einrichtung vorgezeichnet, was durch eine echte Pädagogik immer gefordert war ...“

Die hier angeführten Gründe lassen sich scharf sondern in zwei Gruppen; ich will sie kurz die **administrativen** und die **pädagogischen** Motive der Zweistufigkeit nennen. „Das Untergymnasium soll ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Bildung gewähren.“ — Warum soll es das? Wir müssen, um die Antwort den Thatsachen entsprechend zu geben, daran denken, dass es der O. E. des Jahres 1849 ist, welcher jenes „Soll“ ausspricht; und die Antwort lautet dann: Das Untergymnasium „sollte“ nicht nur, es musste damals „ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Bildung gewähren“, es musste „zum Übertritte in die höhere Stufe der Realschulen“, ja unmittelbar „für manche Berufe des praktischen Lebens befähigen“ — einfach deshalb, weil es damals alles das nicht gegeben hat, was wir heute an Bürgerschulen, Realschulen, Gewerbe-, Werkmeisterschulen u. s. w. besitzen. Warum für alle diese Mängel damals gerade das Gymnasium hat aufkommen müssen, ist natürlich aus keinem positiven pädagogischen, dafür aber um so zwingender aus dem negativen administrativen Grunde zu begreifen, dass wenn schon eine Zeitlang mit Nothbehelfen gearbeitet werden musste, das Gymnasium von den damals überhaupt bestehenden Schulen in der That sich den Compromiss verhältnismäßig noch am leichtesten gefallen lassen konnte. Es ist aber auch klar, dass, nachdem jene Mängel, jene administrativen Nebenmotive, gegenwärtig wenigstens zum größten Theile weggefallen sind, das Gymnasium seinerseits nun darauf dringen muss, so bald als möglich aller Compromisse, aller Spaltung seiner Kräfte enthoben zu werden. Wenn freilich auch

Digitized by Google

heute noch in den Satzungen mancher Berufsclassen das Wort „Untergymnasium" vorkommt — z. B. bei den Pharmaceuten, welche im Augenblicke noch von den ihrem Berufe sich Zuwendenden die Absolvierung des Untergymnasiums verlangen (bekanntlich ist übrigens erst kürzlich aus jenen Kreisen selbst der Wunsch laut geworden, diese vier Jahre auf sechs auszudehnen) — so kann sich die Gymnasialreform gewiss durch solche Rücksichten nicht abhalten lassen, die Begriffe „Unter- und Obergymnasium", falls dies aus pädagogischen Gründen zweckmäßig erschiene, aufzugeben, und dieser vollzogenen Thatsache hätten sich dann jene Satzungen anzupassen, indem einfach für „Untergymnasium" gesetzt würde: „Vier (oder drei, oder sechs) Classen Gymnasium" — noch besser aber freilich: dieser oder jener Fachschule.

So steht es um die nicht-pädagogischen Motive der Zweistufigkeit. Hat aber der O. E. nicht auch im eigentlichen Sinne pädagogische angeführt? Haben wohl alle jene, welche sich von der Aufhebung der Zweistufigkeit die einleuchtendsten Vortheile und nur Vortheile versprechen, auch zu der These des O. E. Stellung genommen, dass „es nicht möglich ist und auch bisher nicht versucht wurde, irgend einen Lehrgegenstand durch 8—9 Jahre in einer ununterbrochenen Reihe nach seiner wissenschaftlich systematischen Ordnung den Schülern vorzutragen, ohne frühere Theile desselben in den späteren Jahrgängen mit größerer Ausführlichkeit und strengerer Begründung zu wiederholen.."? Es will mich bedünken, als müsste selbst derjenige, welcher der Schule so ferne als möglich steht, welcher nie über die von Rousseau dem Lehrer und Erzieher empfohlene „Kunst, Zeit zu verlieren", nachgedacht oder sie im Verkehre mit der Jugend gar selbst erprobt hat — es müsste der erklärteste Gegner der Zweistufigkeit jener zweiten Motivierung des O. E. zugestehen, dass sie nichts mit besonderen, vergänglichen, administrativen Rücksichten und Compromissen zu schaffen hat, sondern rein pädagogische Gründe anführt, welche heute noch und wohl für immer dieselbe Kraft haben, wie vor 40 Jahren.

Gestatten Sie mir, hochverehrte Herren, dass ich, ohne hier noch weiter auf die Abwägung von allgemeinen Gründen und Gegengründen einzugehen, sogleich meine eigene Überzeugung ausspreche und sie Ihrer Discussion und Beschlussfassung unterbreite als

I. These:

Insoweit der Organisations-Entwurf vom Jahre 1849 die Zweistufigkeit des Gymnasiums aus administrativen Rücksichten eingeführt hat, besteht zur Beibehaltung dieser Einrichtung, speciell der Begriffe „Unter- und Obergymnasium", heute kein zureichender Grund mehr.

Wohl aber zeigen die während des Bestehens dieser Einrichtung gesammelten pädagogisch-didaktischen Erfahrungen, namentlich über das wesentlich verschieden geartete Interesse und die Fassungs- und Arbeitskraft des Knaben und des jungen Mannes, dass für die Mehrzahl der Gegenstände ein Vorbildungsunterricht erwünscht, ja unentbehrlich ist; in

diesen Gegenständen wäre also nach wie vor eine „Unter- und Oberstufe“ auseinanderzuhalten.

Da jedoch aus keinem vorgängigen Grunde einzusehen ist, warum dieser Vorbildungsunterricht für alle Fächer die gleiche Zahl von Jahrescursen in Anspruch nehmen sollte, so wird für jeden Gegenstand einzeln (wenn auch mit Beachtung seiner sachlichen Beziehungen zu den übrigen Fächern) aus jenen rein pädagogischen Motiven zu entscheiden sein, zwischen welche Jahrescurse die „Caesur“ zwischen Unter- und Oberstufe fallen soll.

Sollte ich dadurch, dass ich im Titel des Vortrages vom „nicht-zweistufigen Gymnasium“ sprach, in einigen von Ihnen, meine hochverehrten Herren, den Eindruck erweckt haben, als hätte ich mich bereits hiedurch als einen Gegner der Zweistufigkeit erklärt und gedächte nun sofort von diesem „Standpunkt“ aus die unzählbare Menge von Vorschlägen zur Gymnasial-Reform um einen zu vermehren, so hoffe ich durch obige These meinen „Standpunkt“ dahin präcisiert zu haben, dass — ich weder selbst von vornherein, d. h. vor den detailliertesten fachmännischen Erwägungen über den Lehr- und Erziehungswert der einzelnen Unterrichtsstoffe, mich auf irgend einen sich für unfehlbar ausgebenden „Standpunkt“ für oder gegen die Zweistufigkeit zu stellen wage, noch auch natürlich wünschen kann, dass andere vor solchen Erwägungen der Frage eine fertige Antwort, sei sie für oder gegen, entgegenbringen. Vielmehr bitte ich Sie, hochverehrte Herren, einigen derartigen Erwägungen, welche infolge ihres ganz detaillierten Charakters und weil sie an die speciellste, concreteste Erfahrung der Unterrichtspraxis appellieren, jedes Standpunkt- und Schlagwort-Interesses entbehren, Ihre freundliche Aufmerksamkeit zu schenken. Erst aus diesen Erwägungen, welche ich Sie selbst bei der an den Vortrag sich schliessenden Discussion um mindestens ebenso viele und gewichtige für und gegen zu vermehren bitte, soll sich eine Stellungnahme unseres Vereines zur Frage der Vertheilung der zwei im Titel des Vortrages genannten Lehrstoffe, des zweckmässigsten Lehrplanes für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht am eventuell nicht-zweistufigen Gymnasium, ergeben. Würden die beiden Thesen, zu deren Aufstellung und Begründung ich nun übergehe, angenommen, so wäre allerdings die Zweistufigkeit nicht nur grundsätzlich, sondern für diese beiden Gegenstände auch thatsächlich aufgegeben, da die Caesur zwischen Unter- und Oberstufe nicht mehr zwischen dieselben Jahrgänge des mathematischen wie des naturwissenschaftlichen Unterrichtes fiele.

A. Mathematik.

Ich erlaube mir, vor allem Eingehen auf vergleichsweise untergeordnetes Detail zu betonen, dass meine Vorschläge bezüglich der Menge des mathematischen Lehrstoffes weder eine Vermehrung noch eine Verminderung beantragen werden. Insoweit ich einzelne Partien eindringlicher behandelt zu sehen wünschte, als es bisher üblich gewesen zu sein scheint (so die

Digitized by Google

„Anwendung der Algebra zur Auflösung geometrischer Constructions-Aufgaben", ferner die Darstellung der Grundeigenschaften der arithmetischen und goniometrischen Operationen *sub specie* des Functions-Begriffes), lässt sich die Zeit gewinnen durch Einschränkung einiger bisher über Gebür bevorzugter Specialcapitel (wie der Zinseszinsrechnung, der Kettenbrüche, welchen an manchen Anstalten ganze Semester gewidmet werden sollen). Insoweit also werden die Modificationen des mathematischen Unterrichtes, welche ich vorschlagen will, eine interne Angelegenheit der Methodik dieses Unterrichtes selbst sein, und die große Frage, welche bei jedem Reformvorschlag bezüglich eines Faches die Aufmerksamkeit auch der Nicht-Fachgenossen aufs lebhafteste zu erregen pflegt: ob man mehr oder weniger Lehrstunden für das Fach in Anspruch zu nehmen gedenke? — wird, hoffe ich, beide Theile kühl lassen, da das Ergebnis meiner Vorschläge in dieser Hinsicht einfach Beibehaltung des gegenwärtigen Stundenausmaßes, oder höchstens Ersparung einer Stunde (in V. statt wie bisher 4 Stunden, nur 3 wöchentlich) sein wird.

Dies gilt von der Auswahl des Lehrstoffes, aber nicht ebenso auch von seiner Vertheilung. Meinen Vorschlag, respective Antrag in dieser Hinsicht erlaube ich mir sogleich zu formulieren als

II. These:

Der Vorunterricht in der Mathematik erfüllt seinen Zweck bereits vollständig, ja in gewissen Beziehungen besser als jetzt, wenn er schon mit der dritten, statt, wie bisher, mit der vierten Classe abschließt.

Ich habe diesen Antrag, zu welchem alle übrigen minder tief einschneidenden Modificationen der gegenwärtigen Verfassung theils als Gründe, theils als Folgen in Beziehung stehen, nunmehr zu motivieren:

Wenn ich zunächst meine Erfahrungen im mathematischen Unterrichte, wie ich ihn von der III. bis zur VIII. Classe seit einer Reihe von Jahren zu ertheilen habe, in erfreuliche und unerfreuliche eintheilen sollte, so müsste ich zu den unerfreulichsten die rechnen, welche ich noch jedesmal gemacht habe, so oft ich die Forderung des Lehrplanes für die V. Classe: „Wissenschaftlich durchgeführte Lehre von den vier ersten Rechnungsoperationen.." — „Planimetrie in wissenschaftlicher Begründung", zu verwirklichen mich bemühte. So sehr sich diese Forderung theoretisch von selbst versteht, sobald das Princip eines mit der Quinta beginnenden Obergymnasiums einmal angenommen ist, so lebhaft macht sich in der Praxis die Schwierigkeit geltend, dass gerade ein Quintaner in der Regel selber zu den pädagogisch am schwierigsten zu behandelnden Problemen gehört, für „wissenschaftliche" Interessen aber jedenfalls entfernt nicht in demjenigen Maße zu haben ist, dass er einer irgendwie abstracten Erörterung über die Grundlagen der Arithmetik oder einer das systematische Moment hervorkehrenden Behandlung der

Digitized by Google

Planimetrie folgen könnte und wollte. Aber selbst die concreten Rechnungsaufgaben, durch welche z. B. die ersten 47 Seiten der Sammlung von Heis diesen Lehrstoff in vorzüglicher Weise behandeln, vermögen kein rechtes Interesse zu erregen: „Das haben wir ja alles schon in der III. gehabt" — das ist die ausgesprochene oder nicht ausgesprochene Motivierung für den passiven Widerstand, welchen der angehende Obergymnasiast der so schön gedachten Intention des Lehrplanes thatsächlich entgegenstellt. Und so weit er's verstehen kann, hat ja der Bursche Recht: Materiell Neues bringen ihm Arithmetik und Geometrie der Quinta gegenwärtig nur wenig, er hat von allem schon in der Tertia gekostet, ist damals wohl gar bis zum Ueberdruss mit Multiplicationen und Divisionen weitläufiger Polynome, algebraischer Brüche und dergleichen geplagt worden — für die formell exactere Grundlegung der Fundamente aber, welche nachmals das Gebäude der ganzen Arithmetik und Geometrie tragen sollen, kann er auch jetzt noch keinen Sinn haben, selbst wenn sie ihm in schlichter und durchaus klarer Weise dargelegt werden. Die gleiche unliebsame Beobachtung wurde mir von Schulmännern bestätigt, deren Urtheil mir hoch steht. — Wie ist da zu helfen? Ich habe mir geholfen, indem ich, was zunächst die Arithmetik betrifft, nachdem die vier ersten §§ aus Heis (Begriff und Anwendung der Addition, Subtraction, Multiplication, Division) und § 6 (Gebrauch der Klammern) in den ersten Stunden durchgearbeitet waren, sofort zur Lösung von Gleichungen I. Grades mit einer Unbekannten übergieng, d. h. so rasch als möglich den Lehrstoff der IV. Classe wieder aufnahm; und wieder weiß ich von Fachgenossen, dass auch sie ein solches Vorgehen als dasjenige erkannten, durch welches sich die kostbare Unterrichtszeit am fruchtbarsten verwerten lässt. — Ich darf Sie, hochgeehrte Herren, im weiteren nicht mit gleich ausführlichen Motiven-Berichten behelligen und beschränke mich also darauf, meine These II. für jetzt nur so weit zu detaillieren, dass die Unterschiede zwischen dem bestehenden und einem künftigen Lehrplane, wie ich ihn wünschte, klar genug hervortreten, um von Ihnen in der Discussion Punkt für Punkt geprüft zu werden.

Die Abänderungen, welche mein principieller Vorschlag im einzelnen zur Folge hat, betreffen naturgemäß am einschneidendsten die III., IV. und V. Classe. Es wird aber der Übersicht förderlich sein, wenn ich die Hauptunterschiede zwischen dem gegenwärtigen Lehrplane und der modificierten Anordnung*) sogleich für alle acht Classen der Reihe nach durchspreche.

Was zunächst die **Arithmetik** der I. und II. Classe betrifft, so empfehlen zwar die Instructionen — wie ich dies von ihrem mathematischen Theile überhaupt mit vollster Überzeugung und aufrichtiger Freude auszusprechen hier Gelegenheit nehme — auch schon in diesen elementarsten Gebieten fast ausnahmslos von

*) Diese ist am Ende in einer Übersichtstafel zusammengestellt.

Digitized by Google

den verschiedenen denkbaren und gebräuchlichen Auffassungen und Behandlungsweisen des Gegenstandes die fachwissenschaftlich und didaktisch fortgeschrittensten. Nirgends hat ein althergebrachter Mechanismus vor geistvolleren und geistbildenderen Methoden Gnade gefunden, bloß weil er die *vis inertiae* für sich hat; ich nenne als Beispiele aus dem bescheidenen Gebiete der Arithmetik der I. und II. Classe das directe Bestimmen der Stellenwerte bei Divisionen statt des „Verschiebens des Decimalpunktes"; das Aufsuchen des gemeinschaftlichen Vielfachen durch Factorenzerlegung statt der heillosen Durchstreich-Methode, das Bevorzugen der Schlussrechnung vor der Proportion. Aber — so sehr ich wünsche und hoffe, dass bei einer allfälligen neuerlichen Revision des Lehrplanes und der Instructionen von 1884 nichts von diesen Vorzügen geopfert werde, so scheinen mir der Lehrplan und die Instructionen für die Mathematik der I. und II. Classe doch eine principielle Änderung wünschenswert zu machen: Entlastung, beziehungsweise Verschiebung einiger Partien gegen oben hin. Nur um zu zeigen, in welchem Umfange ich eine solche Entlastung für geboten halte, und wie diese glücklicherweise ohne tiefergehende Änderungen leicht durchzuführen wäre, gehe ich auf einige speciellere Punkte ein.

Die Instructionen (S. 186) beginnen mit einer ausführlichen Erörterung der Streitfrage, ob die gemeinen oder die Decimalbrüche zuerst durchzuarbeiten seien, und entscheiden sich in der Hauptsache für ersteren Vorgang. Die naheliegende Gelegenheit, sofort an das Rechnen mit ganzen dekadischen Zahlen das mit Decimalbrüchen anzuschließen und die Operationsregeln hiefür einfach durch Analogien mit denen für ganze Zahlen plausibel zu machen, wird also nicht benützt; und was die Leichtigkeit des Erlernens der Decimalbruch-Rechnung hiemit verliert, gewinnt jedenfalls der gründliche Einblick in den Sinn der auszuführenden Operationen; denn wer noch nicht über die einigermaßen heikle Frage hinaus ist, was das heiße: $8 \times \frac{3}{4}$, kann auch kein eigentliches Verständnis haben für Sinn und Grund des $8 \times 0{\cdot}3 = \frac{24}{10} = 2{\cdot}4$. Die große Frage ist aber nur, ob der Knabe, dem sich, wie ich nicht leugnen will, bei hinreichendem Aufwand von Zeit und Worten die abstracten Bruch-Regeln allerdings begreiflich machen lassen, diese Zeit nicht noch fruchtbarer angewendet hätte, um sich vor allem mechanische Sicherheit im dekadischen Rechnen anzueignen, zu der eben die ersten Schuljahre die einzig richtige Zeit sind, wie schon der O. E. (S. 164) eindringlich dargethan hat. — Da ich selbst nur einmal Gelegenheit hatte, den mathematischen Unterricht in I. und II. zu ertheilen, so suchte ich bei Fachgenossen Bestätigung oder Widerlegung für meine Vermuthung zu gewinnen, und die Bestätigung war eine vollständige — das gegenwärtige Lehrziel der I. wurde mir als ein schwer oder gar nicht zu erreichendes bezeichnet.

Meine Vorschläge nun gehen dahin: Den vier Species in ganzen Zahlen folgen sogleich Addition und Subtraction der

Decimalbrüche; nothwendig ist zur Begründung dieser Operationen nichts, als dass schon bei der Addition und Subtraction ganzer Zahlen einige Beispiele von benannten Zahlen mit niederen decimalen Einheiten *(m, dm, cm . . ., fl. kr.)* durchgenommen worden sind. Sodann folgt — nach einigen sogleich zu erwähnenden einfachsten Übungen über Factorenzerlegung, welche schon bei der Multiplication und Division ganzer Zahlen hatten angebahnt werden können — sogleich das Rechnen mit gemeinen Brüchen: aber — und dies möchte ich als das Wesentliche meines Vorschlages betrachtet wissen — in durchaus individualisierender Weise, nämlich zuerst eigens für Brüche mit Nennern, deren Factoren wenige der kleinsten ganzen Zahlen sind, also zuerst 2, 4, 8 . . ., dann 3, 6, 9 . . ., dann 5, 10, 20 . . . Was mir hier vorschwebt, ist das Beispiel des Rechnens in den untersten Classen der Volksschule (zuerst im Zahlenkreise 1—5, dann 1—10, 1—20 u. s. f.), der wir zu dieser didaktischen Errungenschaft nur rückhaltslos Glück wünschen dürfen. Von den für Gymnasien approbierten Lehrbüchern hat meines Wissens nur eines, das von Schram*), jenen Vorgang bereits in vortrefflicher Weise sich zu eigen gemacht, und auch die Instructionen selbst verlangen, dass „der Schüler die Operationen mit gebrochenen Zahlen überhaupt mit Klarheit aufgefasst und, wenn auch nur in einem sehr kleinen Zahlenkreise, eingeübt habe" (S. 187), bevor er die Operationen mit Decimalbrüchen kennen lernt. Die naheliegende Consequenz dieses Rathes wird aber in den Instructionen nicht gezogen: Diese Übungen mit individuellen gemeinen Brüchen sobald als möglich auf gemeine Brüche mit den Nennern 10, 100, 1000 . . . zu concentrieren und die so eingeübten speciellen Operationen und Resultate dann einfach in das Zeichensystem der Decimalbruch-Rechnung umzusetzen. Mehr scheint mir nicht nöthig, um auch das Multiplicieren und Dividieren der Decimalbrüche noch in der I. Classe mit der ganzen von den Instructionen angestrebten Gründlichkeit, soweit diese der Knabe überhaupt zu würdigen weiß, zu absolvieren. Die zusammenhängende Lehre von den gemeinen Brüchen fiele dann erst in die II. Classe, und in Verbindung damit wäre nun auch erst die Theilbarkeit, das Factorenzerlegen, das Aufsuchen des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen auf Grund unmittelbaren Auswählens der Primfactoren (Kettendivision überhaupt bis in die IV. oder V. entbehrlich!) gründlich und umfassend einzuüben. — Diese Überweisung von Lehrstoff aus der I. in die II. ließe sich compensieren durch mancherlei Einschränkungen der Anwendungen der Proportionslehre und Schlussrechnung, namentlich aber auch durch Verschiebung des abgekürzten Multiplicierens und Dividierens in die III. Classe, worauf ich noch zurückkomme; hier nur die Bemerkung, dass in der II. das Einüben des Einmaleins auch an „überflüssigen" Stellen viel frucht-

*) Lehrbuch der Arithmetik für die zwei ersten Gymnasialclassen. Wien, Hölder, 1877.

barer ist als irgendwelche theoretische Betrachtung über jene „Überflüssigkeit".

Die eigentlich einschneidenden Änderungen, welche die These II zum Gegenstande und zur Folge hat, betreffen, wie gesagt, erst die mittleren Classen, und zwar namentlich die III. Denn da mit dieser Classe der Vorunterricht seinen Abschluss erhalten soll, so fällt die Begrenzung des in diese Classe einzubeziehenden Lehrstoffes mit der Entscheidung der eigentlich für die II. These principiellen Frage zusammen, wieviel — zunächst wieder vom arithmetischen Lehrstoff — überhaupt noch in den Vorbildungsunterricht einzubeziehen wäre? Es wird natürlich nicht möglich sein, den gesammten gegenwärtigen arithmetischen Lehrstoff der III. und IV. in die III. Classe zusammenzudrängen; aber was ist dann aus ihm auszuwählen? Ich glaube: Gerade nur soviel aus der Buchstabenrechnung, als nothwendig ist, um einerseits den in der I. und II. Classe allmälig *in concreto* begriffenen und bisher nur in Worten formulierten „Regeln", z. B. namentlich für das Bruchrechnen, eine dem Knaben noch unmittelbar verständliche abstracte Formulierung in allgemeinen Zahlzeichen zu geben, und um andererseits im unmittelbaren Anschluss an die Multiplication von Polynomen die Regeln für das Quadrieren und Cubieren dekadischer Zahlen und das daran sich anschliessende Quadrat- und Cubikwurzelziehen an dem Schema der Formeln für $(a + b)^2$ und $(a + b)^3$ begreiflich zu machen. Dazu käme dann noch so viel — aber auch gerade nur so viel — vom Auflösen der Gleichungen vom 1. Grade mit einer Unbekannten mit einfachen numerischen Coëfficienten (sowie reiner quadratischer und cubischer Gleichungen), als sich als unmittelbare Folge der Definitionen der inversen Operationen darstellt und bei der Lösung geometrischer Aufgaben thatsächlich auch jetzt schon in III. verwendet wird. Übung im Zifferrechnen und zugleich tieferen Einblick in die Natur des dekadischen Systems würde endlich noch gewähren das bis hieher verschobene abgekürzte Multiplicieren und Dividieren, welches aber nicht an künstlichen, abstract arithmetischen Beispielen, sondern grösstentheils im Zusammenhange mit den geometrischen Rechnungen dieser Classe zu zeigen und einzuüben wäre, da erst diese Rechnungen, namentlich die mit der Zahl π und den aus der Radicierung entspringenden unvollständigen Decimalzahlen die Frage wirklich nahe legen, auf wieviel Stellen genau man denn rechnen solle. — Von dem gegenwärtigen arithmetischen Lehrstoffe der III. und IV. Classe würden dagegen nach diesem Vorschlage für die Unterstufe gänzlich entfallen: Die Einführung des Begriffes negativer Zahlen und alle mit ihnen zusammenhängenden Begriffsbestimmungen, Regeln und Übungen; ein großer Theil der gegenwärtig mit Vorliebe gepflegten Übungen im Multiplicieren und Dividieren umfangreicher Polynome; das Rechnen mit Brüchen, deren Zähler und namentlich deren Nenner einigermaßen complicierte algebraische Ausdrücke sind; ferner die

Gleichungen mit mehr als einer Unbekannten, und auch jene mit Einer Unbekannten, welche außer dieser noch andere Buchstabengrößen enthalten; endlich wieder alle mechanischen Regeln für Kettensatz, Mischungsrechnung u. dgl. Aufs ausgiebigste wäre dagegen bei allen Buchstabenrechnungen zu pflegen das Anstellen von Proben durch Substitution von numerischen (ganzen und gebrochenen) Werten in Angabe und Resultat.

Ich darf hoffen, dass Sie, meine hochverehrten Herren, den einheitlichen Gedanken, welcher diese auf den ersten Blick vielleicht einigermaßen willkürlich scheinenden positiven und negativen Vorschläge zusammenhält, ohne nähere Motivierung erkennen: er besteht darin, aus dem arithmetischen Vorunterrichte alles fernzuhalten, was nicht dem Verständnis und der mechanischen Sicherheit des „Zifferrechnens" zugute kommt, was vielmehr als vorzeitiges und deshalb vorwiegend mechanisches Einlernen von Begriffen und Verfahrungsweisen des „Buchstabenrechnens", d. h. der allgemeinen, theoretischen Arithmetik, das Interesse an dieser eher abzustumpfen als anzubahnen geeignet scheint. Dass dieser Gedanke als Princip Ihre Zustimmung hat, des bin ich gewiss; ob Sie die angedeuteten Mittel zu seiner Verwirklichung für zweckmäßig halten, wird die Discussion ergeben.

Für die **Geometrie** der drei ersten Classen ist die einschneidendste und, wie es im ersten Augenblicke scheinen mag, bedenklichste Consequenz der II. These das Wegfallen eines zusammenhängenden Unterrichtes der Stereometrie, wie er bisher die Aufgabe der IV. Classe ausgemacht hatte. — Was ich zum Ersatze vorschlagen will, ist auch nicht etwa, die Stereometrie in ein Semester der III. und entsprechend die Planimetrie auf die fünf übrigen Semester zusammenzudrängen, sondern: Organische Verbindung der Anschauung der wichtigsten und dem Interesse des Knaben am nächsten liegenden dreidimensionalen Gebilde mit dem planimetrischen Anschauungsunterrichte in allen drei Jahrgängen. Nur Ein Beispiel: An die Aufstellung der Flächeninhaltsformel für das Rechteck lässt sich ohne alle Schwierigkeit durch Anwendung des völlig analogen Gedankens die Cubikinhaltsformel für die geraden Prismen (inclusive Würfel) und Cylinder schließen. Würden nun überdies die Aufgaben für Flächeninhaltsberechnungen von Rechtecken und Kreisen, die Berechnung von Kreisumfängen und dergleichen, in der Weise der Anschauung und dem thätigen Interesse näher gebracht, dass die Maße von derlei Flächen ebenfalls von allerlei Modellen von Prismen und Cylindern durch den Schüler selbst abgenommen und der Rechnung zugrunde gelegt werden, so wäre dieser unvermerkt in so mannigfache und lehrreiche Berührung mit Raumgebilden gekommen, dass er mühelos vielleicht kaum weniger für seine Raumanschauung gewonnen hätte, als durch den gegenwärtigen systematischen Stereometrie-Unterricht in IV., der mir, namentlich in seinen ersten Partien über die Lage einzelner Geraden und Ebenen zu einander, infolge seiner

Digitized by Google

großen Abstractheit, und weil sich der Knabe für die seiner „Anschauung" gebotenen *membra disjecta* solcher einzelner Geraden und Ebenen nun einmal viel weniger interessiert als für Körpergestalten, keineswegs ganz die in ihn gesetzten Hoffnungen zu erfüllen scheint. Und wieder darf nicht verschwiegen werden, dass das Durchnehmen der Stereometrie in IV. und schon nach einem Zwischenjahr wieder in VI. Classe nur zu leicht das Gegentheil des gewünschten Erfolges erzeugt: Abstumpfung des Interesses auf der Oberstufe statt Vorbildung für dieselbe. — Mein Vorschlag erscheint gegenüber der bisher für die österreichischen Gymnasien gesetzlich bestimmten scharfen Abgrenzung von Planimetrie und Stereometrie als etwas Neues, was bei seiner Verwirklichung gewiss nicht ohne tiefergehende Einwirkungen auf den Charakter des gesammten geometrischen Anschauungsunterrichtes bleiben könnte; aber eben diese Forderung ist ja längst, und zwar auch noch aus ganz anderen Motiven, als denen meiner II. These, seitens mathematischer und pädagogischer Autoritäten aufgestellt und auch von dem bereits einmal genannten Autor *) in einem vortrefflichen Lehrbuche verwirklicht worden; dieses hat seinerzeit nur deshalb die allgemeine Approbation nicht erlangen können, weil die mit den übrigen Lehrbüchern nicht übereinstimmende Anordnung des Lehrstoffes Schwierigkeiten für die Freizügigkeit der Schüler mit sich gebracht hätte. — Es versteht sich, dass der gegenwärtig vier Jahre in Anspruch nehmende geometrische Lehrstoff durchwegs einigermaßen gesichtet werden müsste, um innerhalb der drei Vorbereitungsjahre absolviert zu werden. Aber findet sich nicht in den gegenwärtig approbierten Lehr- und Übungsbüchern so mancher Lehrsatz, so manches Übungsbeispiel, von dem wir uns sagen, dass es von etwas reiferen Schülern nicht nur mit weniger Mühe, sondern auch mit ungleich mehr Nutzen gelöst werden würde? Belege hiefür aus den Instructionen selbst zu geben, behalte ich der Discussion vor, habe aber auch bezüglich Geometrie noch einmal ausdrücklich beizufügen, dass ich das Ganze der Auswahl und Anordnung, wie sie der Lehrplan und die Instructionen von 1884 für die drei ersten Schuljahre vorschreiben, in allen wesentlichen Beziehungen für einen höchst dankenswerten Fortschritt gegenüber der vor 1884 bestandenen Einrichtung halte, so dass ich wünschte, es möge jene Einfügung stereometrischer Elemente in den planimetrischen Lehrstoff das gegenwärtige Gefüge des letzteren übrigens so wenig als möglich verändern.

Ich darf und muss mich, meine hochgeehrten Herren, bezüglich der erübrigenden **fünf** Jahre des systematischen Mathematik-Unterrichtes kurz fassen. Was wieder zuerst die **Arithmetik** betrifft, so denke ich mir mit Abschluss der

*) Schram, „Anfang-gründe der Geometrie oder geometrische Formenlehre für die unteren Classen von Mittelschulen und für Lehrer-seminarien" Wien, Hölder 1871. (Nicht zu verwechseln mit desselben Autors „Lehrbuch der ebenen Geometrie für Untergymnasien und verwandte Lehranstalten". Wien, Hölder 1878.)

Digitized by Google

V. Classe denselben Lehrstoff absolviert wie bisher, nämlich so, dass von der VI. Classe an in der Hauptsache alles so ziemlich den bisherigen Gang nimmt. Der wesentliche Unterschied für die IV. und V. Classe dagegen bestände darin, dass mit dem Beginne der IV. Classe die Grundlehren der allgemeinen Arithmetik zum erstenmale in Zusammenhang in Angriff genommen werden, und zwar mit einem Maße „wissenschaftlicher" Gründlichkeit und Strenge, welches dem bisher in der III. und V. Classe als wirklich erreichbar erprobten beiläufig die Mitte zu halten hätte. In innigster Verbindung mit den eigentlich theoretischen Operationsgesetzen wären Stufe für Stufe einschlägige Gleichungs- Aufgaben zu lösen und statt künstlicher Transformations-Aufgaben, über deren an sich häufig willkürliches Ziel der Schüler naturgemäß leicht im Unklaren bleibt, hätten Formel- wie Text-Gleichungen den Haupt-Übungsstoff abzugeben. Mit Ende der V. wären dann allmählich alle jene Anwendungen der Arithmetik — Gesellschafts-, Mischungs-, Procent-, Zinseszinsrechnung und dergleichen — welche vor den Instructionen von 1884 das Hauptpensum der IV. ausgemacht hatten und nun von den Instructionen bereits in sehr dankenswerter Weise auf ihren früher überschätzten didaktischen und sachlichen Wert zurückgeführt worden sind, als gelegentliche Anwendungen des bis dahin absolvierten Lehrstoffes zur Behandlung gekommen. Die einschlägigen Aufgaben, welche z. B. Heis als Anwendungen der Proportionen und Gleichungen I. Grades bringt, bilden einen völlig ausreichenden Ersatz für die end- und zwecklosen Exempel von den so und so viel Arbeitern, welche in so viel Tagen u. s. w. Gräben graben, den Metern Tuch u. s. w., an die wir gegenwärtig noch das zweite Semester der II. und IV. Classe verschwenden, während ein halbwegs findiger Schüler, sobald er gegen Ende der V. Classe die Operationen der beiden ersten Stufen wirklich beherrschen gelernt hat, immer sogleich mehr als eine Methode zu ihrer Lösung erfinden kann. — Ein wesentlicher Unterschied von der bisherigen Vertheilung des arithmetischen Lehrstoffes bestünde endlich auch darin, dass noch innerhalb der IV. und V. außer den Gleichungen des ersten Grades auch die Lösung derjenigen des zweiten (und höherer Grade), deren man fortwährend im planimetrischen und stereometrischen Unterrichte bedarf, in einfachen Beispielen gezeigt würde. Die verallgemeinernde Lehre von den Gleichungen (in welcher ich übrigens nicht ganz so weit zu gehen im Stande bin, als es die Instructionen wünschen oder erlauben) pflege ich mit wesentlichem Vortheile mit der analytischen Geometrie der VII. zu verbinden; und namentlich auch die linearen diophantischen Gleichungen (und im Zusammenhange damit wieder die Kettenbrüche) mit der Theorie der Geraden (Construction von „Gitterpunkten" im rechtwinkeligen Coordinaten-System).

Den unmittelbarsten praktischen Vortheil hätte die von mir vorgeschlagene Verschiebung der Caesur zwischen Unter- und Oberstufe des mathematischen Unterrichtes für die systematische

Digitized by Google

Geometrie. Während gegenwärtig der analytischen Geometrie der VII. ein Theil des Schuljahres durch die Reste der Trigonometrie entzogen wird, welche letztere wieder deswegen nicht in VI. hatte abgeschlossen werden können, weil im I. Semester der VI. schnell etwas Stereometrie hatte genommen werden müssen u. s. f. — würde nach der neuen Eintheilung die IV. der Planimetrie, die V. der Stereometrie, die VI. der Trigonometrie, die VII. der analytischen Geometrie — also jedem dieser vier Hauptzweige unserer Schulgeometrie je ein Schuljahr gehören. Die allgemeinen Vortheile einer solchen Coincidenz brauche ich nicht näher auszuführen, und auch von den speciellen sei nur erwähnt, dass die Stereometrie der V. mit der Krystallographie zusammenfiele.

Die VIII. Classe endlich sollte, wie bisher, der Wiederholung des gesammten Lehrstoffes gehören — aber auch vielleicht etwas mehr, als es die gegenwärtigen Instructionen betonen, seiner Vertiefung. Was für die V. ein unerreichbares Ideal bleibt: Einblick in den organischen Zusammenhang der mathematischen Grundbegriffe und Gesetze, liegt sicherlich so recht im Geiste der Einrichtung eines Wiederholungs-Jahres, welche Einrichtung ich immer wieder in jeder Octava von neuem lebhaft und dankbar als eine solche empfinde, die nicht nur den leidigen praktischen, sondern auch idealeren Ansprüchen des „Maturitäts-prüfungs-Jahres" in glücklichster Weise gerecht wird. — —

Ich wende mich zum zweiten Theile meiner Aufgabe — Vorschlägen über einige Abänderungen in der Vertheilung des Lehrstoffes aus den

B. Naturwissenschaften.

Hinsichtlich dieser schließt sich mein Vorschlag noch viel inniger dem Bestehenden an, als in der Mathematik — wenigstens was die äussere Verfassung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes an unseren Gymnasien betrifft. Ich erlaube mir meinen diesbezüglichen Vorschlag sogleich zu formulieren als

III. These:

Dem Vorunterrichte in Naturwissenschaften sollen ganz wie bisher die vier ersten, dem systematischen Unterrichte die vier letzten Gymnasial-Jahre zugewiesen bleiben.

Der Unterschied gegen die bisherige Vertheilung soll nur die III. und IV. Classe insoferne betreffen, als der Unterricht der Physik schon mit dem I. Semester der III. beginnen und mit dem I. Semester der IV. abschließen würde, während das II. Semester der IV. für Chemie bestimmt wäre. Falls die Fachlehrer der Naturgeschichte das bei diesem Vorschlage vorausgesetzte Ausfallen der Mineralogie aus dem

naturwissenschaftlichen Unterrichte der Unterstufe überhaupt gutzuheißen vermögen, brauchten dann dem physikalisch-chemischen Unterrichte der IV. Classe nicht, wie bisher, wöchentlich drei, sondern nur zwei Stunden zugetheilt zu werden.

So klein diese Änderungen sind, so wenig leicht ist doch die Aufgabe, den Inhalt der These als ebenso durch das Wesen der Naturwissenschaften selbst und des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, wie durch den Geist — den humanistischen Geist unseres Gymnasiums gefordert, mit voller Evidenz zu erweisen. Denn nicht eine Änderung in der Stellung der Naturwissenschaft an unserem Gymnasium, sondern Erhaltung dieser ihrer Stellung mag ja noch heute Manchem als das der Begründung vor allem Bedürftige erscheinen. Wenn nun aber auch in solchem Falle das *onus probandi* nicht mich, sondern diejenigen treffen müsste, welche aus was immer für Gründen den Naturwissenschaften etwas von ihrer seit 38 Jahren an unseren Gymnasien innegehabten Stellung nehmen wollen, so darf ich doch, nachdem ich einmal an die Frage der „Zweistufigkeit" gerührt habe, der so oft aufgeworfenen Frage nicht ganz aus dem Wege gehen: „Wozu doch zweimal Naturgeschichte, zweimal Physik am Gymnasium, nachdem ja längst durch leidige Erfahrungen der Beweis geliefert ist, dass z. B. der Quintaner seine Botanik, der Septimaner seine Physik vom Untergymnasium her zum größten Theil wieder vergessen hat? Und dann: Wozu brauchen überhaupt Knaben von 10—14 Jahren schon etwas von Naturwissenschaften zu lernen?" — Aus diesen und ähnlichen Gründen hört man die Zweistufigkeit, soweit sie speciell den naturwissenschaftlichen Gymnasial-Unterricht betrifft, als überflüssig verurtheilen. Ja, im Grunde hat, wer Aufhebung der Zweistufigkeit verlangt, überhaupt *in concreto* kaum viel anderes im Sinne als die Auflassung des naturwissenschaftlichen — und etwa noch des geschichtlichen — Unterrichtes in den unteren Classen des Gymnasiums.

Gewiss wäre es höchst ungerecht, solche Überzeugungen von der Entbehrlichkeit eines naturgeschichtlichen und physikalischen Anschauungsunterrichtes schon in den ersten Jahren des Gymnasiums auf Mangel an Verständnis für Inhalt und Bedeutung der Naturwissenschaften überhaupt oder gar auf eine — was immer für Motiven entspringende — Abneigung gegen sie zurückzuführen. Sondern die Sachlage, welche zu derlei Erwägungen führt, ist einfach die: Die Einfügung einer modernen Sprache in den Lehrplan schon der unteren Classen ist nicht länger aufzuschieben; und auch das Zeichnen will berücksichtigt sein. Eine Vermehrung der wöchentlichen Lehrstunden ist durch die Überbürdung ausgeschlossen, welche, wenn sie nicht heute schon besteht, doch im Falle einer solchen Vermehrung unvermeidlich scheint. Es müssen also irgendwelche von den bisherigen Lehrfächern Stunden abgeben: aber die classischen Sprachen und das Deutsche sollen und werden dies nicht dürfen. Welcher Aus-

Digitized by Google

weg bliebe da, als der: die Naturgeschichts- und Physik-Stunden der vier ersten Classen in Französisch- und Zeichen-Stunden zu verwandeln?

Jeder von uns, meine hochverehrten Herren, fühlt, wie viel leichter es ist, diese Argumentation, sobald nur ihre Prämissen zugegeben sind — und ich selbst gebe diese aus vollster Überzeugung in allen wesentlichen Punkten zu — aufzustellen und zu vertheidigen, als sie zu widerlegen. Aber: man muss nur nicht verlangen, dass der Streit so mannigfaltiger Interessen, der erst nach sorgfältigster, liebevollster Erwägung der Eigenart jedes einzelnen Gegenstandes und seiner belehrenden und erziehlichen Bedeutung im Organismus der Gymnasien zur Versöhnung gebracht werden kann, überhaupt durch einen raschen Spruch geschlichtet werde. Erwarten Sie deshalb von mir keineswegs die Verkündigung eines unfehlbaren Mittels, wie der gordische Knoten gymnasialpädagogischer Fragen, welche das Problem des denkbar besten Gymnasialplanes der Zukunft in sich schließt, zur allgemeinen Zufriedenheit zu lösen sei. Verlangen Sie, meine hochverehrten Herren, aber auch nicht von mir, dass ich mich für eine Lösung des Problems erwärme, die in Wahrheit keine Lösung, sondern ein Zerhauen des Knotens, oder auch nur ein Abschneiden einzelner Fäden genannt werden müsste, durch welche die mannigfachen Interessen, welche in dem künftigen Lehrplane ihre Befriedigung finden sollen, nun einmal mit einander verknüpft sind.

Lassen Sie mich vielmehr unser Problem so anfassen, dass nach Möglichkeit das Interesse der Naturwissenschaften gewahrt, das der übrigen Gegenstände aber nicht näher berührt, also gewiss auch nicht verletzt wird. Ich nehme nämlich an, allen bisherigen und etwa noch neu hinzukommenden Gegenständen, bis auf die Naturwissenschaften, sei bereits diejenige Vertretung im künftigen Gymnasium gesichert, die sie nur immer wünschen können; und frage mich nun: Welches Maß von Überbürdung würde eintreten, wenn zu dieser, vorerst ohne jede Rücksicht auf die Naturwissenschaften vorgenommenen Bemessung der Lehrstoffe nun noch in I. und II. wöchentlich zwei Stunden Naturgeschichte, in III. und IV. ebensoviel Physik, respective Chemie, erst nachträglich wieder hinzugefügt würden?

Sie sehen, meine sehr geehrten Herren, ich vermeide es nicht, die Frage auf den allerempfindlichsten Punkt, „die Überbürdung", zuzuspitzen. Dafür erlaube ich mir aber nun auch, mich nicht ohneweiters als durch dieses Schlagwort geschlagen zu betrachten, sondern behufs einigermaßen gründlicherer Erwägungen, als sie sich an dieses Schlagwort so häufig zu knüpfen pflegen, die Unterscheidung von zweierlei Überbürdung vorzuschlagen: einer quantitativen und einer qualitativen. Quantitative Überbürdung ist es ohne Zweifel, wenn dem Knaben zugemuthet wird, statt 10 Vocabeln 30, statt eine Seite Geschichte fünf zu lernen, statt sechs Sätze aus dem Übungsbuch 20 zu übersetzen, statt eine Multiplication zweier 5zifferiger die

Digitized by Google

zweier 18zifferiger Zahlen auszuführen, und nun etwa dazu noch drei Seiten Physik auswendig zu lernen. Das ist alles sehr schlimm, und Arbeitskalender oder was immer für Mittel gegen derlei Überbürdung erfunden werden mögen, sind als wichtige pädagogische Erfindungen zu begrüßen. Aber — derlei quantitative Überbürdung scheint mir immer noch sehr harmlos gegen die „qualitative". Was ist das? Da wir erst letzthin wieder hörten, wie sich eine hygienische Autorität den guten alten Menenius Agrippa zum Muster genommen hat, so werden Sie, meine sehr geehrten Herren, es auch mir zugute halten, wenn ich mich des Magen-Gleichnisses zur Rechtfertigung jener Distinction bediene. Wenn es erwiesen ist, dass ein gesunder Magen per Tag sagen wir 100 Dekagramm Nahrung — stickstoffhaltige und stickstofffreie in wohlerprobten Verhältnissen — verlangt und verträgt, so ist allerdings eine ausgiebige „Überbürdung" unvermeidlich, sobald ihm einmal 200 oder 300 Deka zugemuthet werden; aber dergleichen geht bekanntlich vorüber. Ja, wer's darauf anlegt, kann es nach dem Princip der „Anpassung" mit der Zeit sogar zu Mehrleistungen bringen, welche über jene 100 Dekagramm ganz ansehnlich hinausgehen — freilich nicht zum Heile des Gesammtorganismus, aber dieser geht doch auch nicht gleich an solcher „quantitativer Überbürdung" zugrunde. Was dagegen geschehen wird, wenn jenen 100 Deka verdaulicher Kost noch 1 Deka Kieselsteine und 1 Deka Sägespäne beigemischt werden — das brauchen wir wohl nicht erst den hygienischen Congress oder den Schularzt zu fragen. Auch dürfte das Übel eher größer statt kleiner werden, wenn wir die 100 Deka wirklichen Nährstoffes zur Compensation auf 98 oder auch auf 50 Deka herabsetzen wollten . . .

Ob den Lehrstoff des gegenwärtigen Gymnasiums die Analogie trifft, oder nicht — ich maße mir nicht an, die Frage allgemein zu beantworten: aus den statistischen Tabellen über die „tägliche Arbeitszeit" ist ja höchstens das Stattfinden einer quantitativen, nie aber das Nichtstattfinden einer vielleicht sehr empfindlichen qualitativen Überbürdung zu ersehen. Was nun aber den speciellen Gegenstand unserer gegenwärtigen Erwägungen, die Naturwissenschaften, und zwar insbesondere die des Untergymnasiums, betrifft, so ist Folgendes meine Überzeugung, wie ich sie mir durch manche betrübende und manche erhebende Erfahrung gebildet und gefestigt habe: Was wir dem Schüler an Belehrungen aus den Naturwissenschaften noch heute bieten, sind für ihn zu einem nicht geringen Theile leider freilich Steine statt Brot. Es muss dies ehrlich eingestanden werden, trotz aller Anerkennung der großen Fortschritte, welche die Methodik dieses jüngsten Zweiges der Gymnasialbildung seit den wenigen Jahrzehnten ihres Bestandes gemacht hat. Noch immer haben wir uns nicht entschieden genug frei gemacht von der anfangs ganz naiv geübten „Methode", als Lehrbücher für die Unterclassen Auszüge aus denen für die Oberclassen, als Lehrbücher für die Oberclassen möglichst reichhaltige Auszüge aus wissenschaftlichen Compendien

zu verwenden. Das alles und noch manches andere sei zugegeben; und dennoch wage ich zu behaupten, dass es bei keinem Gegenstande leichter wäre, als beim naturwissenschaftlichen Unterrichte, zumal dem für die ersten Schuljahre, jede, insbesondere auch jede **qualitative Überbürdung** fernzuhalten. Denn wohl bei keinem Gegenstande verräth sich das natürliche Interesse des Knaben für das, was ihm wirklich gesunde, verdauliche, nahrhafte Kost ist, so bestimmt und lebhaft, als für Gebilde und Erscheinungen der Natur, sofern diese nur eben wirklich der kindlichen Anschauung zugänglich gemacht werden und an das causale Denken des Knaben keine anderen Ansprüche machen, als sich in ihm ein Causalbedürfnis bereits wirklich — und nicht selten schon recht lebhaft — spontan regt. Oder soll und darf der Lehrer und Erzieher es für ein gleichgiltiges Symptom halten, wenn sich die Hälse der Kinder strecken und die Augen leuchten, sobald ein naturgeschichtliches Lehrmittel oder das Modell der Feuerspritze, oder die Magnetnadel, oder die Elektrisiermaschine im Schulzimmer auftaucht?

Dieses natürliche Interesse ist mein Hauptargument für die These III. Um den Beweis vollständig zu machen, erübrigt nur die Frage, ob man das gleiche Interesse auch noch anzutreffen hoffen dürfte, wenn jene ersten Elemente des naturwissenschaftlichen — naturgeschichtlichen wie physikalischen — Lehrstoffes erst in den Oberclassen geboten würden? Was man von den Erfolgen der fünf oder sechs wöchentlichen Stunden Physik in den ehemaligen „Philosophie-Cursen" vor dem Jahre 1849 vernimmt, spricht wenig für eine solche Verlegung; und keineswegs darf man die Schuld der damaligen Misserfolge etwa einfach auf Vernachlässigung der Anschauungsmittel schieben, denn es ist, wie ich von genau unterrichteter Seite höre, auch damals schon viel und gut experimentiert worden. Denkt man sich aber auch heute wieder den grundlegenden Anschauungsunterricht erst im Obergymnasium ertheilt, so kann man sich doch nur schwer vorstellen, dass ein Sextaner der Demonstration von Käfern und Schmetterlingen, der Octavaner den Experimenten mit der Elektrisiermaschine noch ein ähnliches Interesse entgegenbringen sollte wie das Kind im ersten oder dritten Schuljahre. Und das ist auch ganz in Ordnung: der junge Mann, der für Platon und Tacitus sich zu interessieren gelernt hat, darf und soll an jenen „Spielereien" nicht mehr die Freude des Kindes haben. Was ihn dagegen auf dieser Stufe mit eben so hoher Begeisterung erfüllen sollte wie der classische Geist der Antike, — die klare Einsicht in das Wesen von Geistesthaten eines Kopernikus, Kepler, Newton — das lässt sich nicht innerhalb desselben Jahres lehren, in welchem zum erstenmale die primitivsten Elementar-Anschauungen von Naturthatsachen erworben worden sind.

Ich kehre von diesen principiellen Erwägungen zurück zu den specielleren Vorschlägen, welche sich an meine These III anschließen. Ich habe vorgeschlagen, die Mineralogie im Vor-

Digitized by Google

unterrichte zu übergehen; die Herren Fachlehrer der Naturgeschichte werden zu entscheiden haben, ob sie den Vorschlag überhaupt für discutierbar halten. Was ich zu seinen Gunsten zu sagen habe, ist, dass für diesen Theil ein Vorunterricht am ehesten entbehrlich scheint, da der entsprechende systematische Unterricht ohnedies schon nach zwei Jahren folgt (ähnlich, wie dies früher von Stereometrie angeführt wurde, vergl. oben S. 13). Vielleicht ließe sich das Bekanntwerden mit einigen den Schülern am häufigsten unterkommenden Mineralien in den Unterricht der Botanik in der II. einflechten — gelegentlich der Excursionen. Sodann aber könnte auch in der Chemie des II. Semesters der IV. Classe der Mineralogie der V. bereits einigermaßen vorgearbeitet werden. Für die Verlegung der Chemie aus dem II. Semester der III. in das II. Semester der IV. Classe wäre eben die Beziehung zwischen Chemie und Mineralogie ein Hauptmotiv; bekanntlich wird von vielen Schulmännern geradezu die Verbindung beider Zweige gefordert.

Auf die mir eigentlich praktisch am nächsten liegende Frage aber, welche Elemente des physikalischen Unterrichtes zu beseitigen, welche beizubehalten und methodisch durchzubilden wären, um fürderhin den physikalischen Vorunterricht gegen alle Anklagen qualitativer Überbürdung sicherzustellen? — darf ich natürlich hier, da sie ganz und gar die Vertiefung in didaktisches Detail erheischen würde, nicht eingehen. Es sei mir gestattet, hier ohne den ins einzelne gehenden Beweis die Behauptung aufzustellen, dass etwa ein Drittel des bisher üblichen und durch die Instructionen von 1884 leider eher noch vermehrten als verminderten Lehrstoffes ohne Schaden, vielmehr im Interesse der Zwecke des physikalischen Vorunterrichtes wegfallen könnte.

Hiermit wäre denn wohl auch die heute noch manchmal zu beklagende quantitative Überbürdung durch den Physikunterricht der Unterclassen zu Ende. Denn 1. ließe sich jener um ein Drittel verminderte Stoff in der gegen die jetzige nicht wesentlich verminderten Unterrichtszeit schon äußerlich leichter und zugleich gründlicher absolvieren. 2. Als wirklicher Anschauungsunterricht würde er keine oder nur eine fast mühelose häusliche Vorbereitung erheischen. 3. Eine weitere Erleichterung der gegenwärtig an den Knaben auf der Unterstufe gestellten Anforderungen bestände darin, dass der Physikunterricht der III. und IV. auch den größeren Theil desjenigen Lehrstoffes aus der mathematischen Geographie auf sich nähme, welcher bisher der Geographie der I., II. und III. zugewiesen war.*)

*) Ich nehme hiemit einen Vorschlag wieder auf, den Herr Director Schober in dem am 11. März 1882 in der „Mittelschule" gehaltenen Vortrage: „Über die Vertheilung des geographisch-historischen Lehrstoffes an den österreichischen Gymnasien" begründet hat. — Die Darlegung einer Reihe von Detailvorschlägen, welche ich seit langem bezüglich der „Vertheilung des Unterrichtes der mathe-

Digitized by Google

Dürften wir nun annehmen, dass etwa auch die Geschichte sich zu einer ähnlichen quantitativen und qualitativen Einschränkung des Vorunterrichtes entschließen könnte,*) so wäre wohl auch für das künftige Französisch und Zeichnen ausreichender Raum geschaffen, und die These III hätte das Gespenst der „Überbürdung" in keiner seiner wechselnden Gestalten mehr zu fürchten. —

Schon zu lange habe ich, hochgeehrte Herren, Ihre Geduld in Anspruch genommen, als dass ich es wagen dürfte, auf fernerliegende Fragen wie die einzugehen, welchen Modificationen die vorgeschlagenen Lehrpläne zu unterziehen wären, wenn sich die Lehrzeit des Gymnasiums von acht auf neun Jahre verlängerte. — Ohne über das Nächstliegende hinauszublicken, findet ja der in der Schule selbst Thätige im Bestehenden überall natürliche Ausgangspunkte zu Verbesserungsvorschlägen, deren Inhalt und Tragweite für den Fernerstehenden freilich vielleicht bereits häufig „unter der Unterschiedsschwelle" liegt. Ich bitte Sie, meine hochverehrten Herren, den gebotenen Anregungen Ihre freundliche Beurtheilung, durch die das heute Skizzierte erst lebendigen Wert gewinnen kann, angedeihen zu lassen. Die Berathung gymnasial-pädagogischer Fragen, selbst scheinbar untergeordneter Art, hat in diesen Tagen eine so unmittelbare Wichtigkeit, und das Gute, welches durch die gegenseitige Mittheilung der in der Schule selbst gesammelten Erfahrungen zur öffentlichen Kenntnis gelangt, eine so nahe Aussicht auf Verwirklichung erlangt, wie seit Jahrzehnten nicht. Der ungeheure Druck, welcher von allen Seiten auf den gegenwärtigen Bestand des Gymnasiums ausgeübt wird, hat eine Art Verflüssigung aller seiner sonst so starr conservativen Verhältnisse erzeugt — der flüssige Zustand aber ist bekanntlich Vorbedingung neuer Krystallbildungen. Wünschen wir den Gebilden, welche die bevorstehende Gymnasialreform zutage fördern soll, in ihrem großen Gefüge wie in ihren letzten Bau-Elementen klare, feste Form und dauerhaftesten Bestand.

Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes.

Vortrag, gehalten im Vereine „Die Realschule" in Wien am 15. October 1887 von Realschul-Director **Johann Fetter.**

Meine Herren!

Ich habe zum Gegenstande meines heutigen Vortrages ein ziemlich häkeliges Thema gewählt und möchte daher, um nicht missverstanden zu werden, einige einleitende Worte vorausschicken.

---

matischen Geographie und Astronomie am Gymnasium" am Herzen habe, behalte ich einem besonderen Vortrage vor. Die Hauptpunkte dieser Vorschläge aber erlaube ich mir schon jetzt in der Übersichtstafel am Schlusse ersichtlich zu machen, da sie wesentlich mit unter den Titel des gegenwärtigen Vortrages fallen.

*) Wie dies ebenfalls Herr Director Schober in dem genannten Vortrage mit so überzeugenden Gründen befürwortet hat, dass ich eben jenem Vortrage eine Hauptanregung zu meinen verwandten Vorschlägen zu danken habe.

Digitized by Google

Es ist selbstverständlich, dass jeder Lehrer seine Lehrmethode als die beste ansieht, denn er hat sich ja nach reiflicher Überlegung entschlossen, nur deshalb nach derselben vorzugehen, weil ihm gerade diese Methode von allen, die ihm bekannt sind, als die zweckmäßigste erschien. Allein es lässt sich nicht leugnen, dass gerade beim öffentlichen Unterrichte in einer fremden Sprache die Tradition, fremde Einflüsse, ganz besonders aber der durch den Lehrplan und die Instructionen vorgeschriebene Weg einen gewaltigen Einfluss in dieser Richtung ausüben und der zu befolgenden Unterrichtsmethode ein einheitliches, gleichartiges Gepräge verleihen.

Es wird sich heute also nur darum handeln, die Einwendungen, welche gegen die bisherige Unterrichtspraxis erhoben werden, zu erörtern und zu prüfen, ob die neue Methode, welche so vielseitig und so eindringlich empfohlen wird, wirklich so vertrauenerweckend erscheint, dass man sich entschließen könnte, den altgewohnten Weg zu verlassen und eine gründliche Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts vorzunehmen.

Mein heutiger Vortrag ist nichts anderes als ein kurzgefasstes Referat über die in verschiedenen Abhandlungen, Broschüren und Werken betreffs der soeben erwähnten Unterrichtsreform ventilierten Anschauungen, derselbe macht daher nicht den geringsten Anspruch auf Originalität.

Ich bin absichtlich der mitunter ziemlich scharfen Fassung der diesbezüglichen Einwendungen nicht aus dem Wege gegangen, weil ich der Ansicht bin, dass gerade dadurch die allfälligen Mängel der jetzt beliebten Lehrmethode recht grell beleuchtet werden.

Die meisten Pädagogen, die sich mit dieser Frage beschäftigt und darüber geschrieben haben, hatten wohl nur die Realschulen und Gymnasien Deutschlands im Auge; allein es ist ja allgemein bekannt, dass sich der neusprachliche Unterricht in Österreich in methodischer Hinsicht von demjenigen in Deutschland nur wenig unterscheidet. Wir können daher das in diesen Schriften über die neusprachliche Unterrichtsmethode Gesagte mit Fug und Recht auch auf unsere Realschulen anwenden; doch kann ich nicht umhin, die geehrten Herren zu ersuchen, dabei den „Boten von der Botschaft“ trennen zu wollen.

Wenn man jene pädagogischen Arbeiten, welche eine durchgreifende Umgestaltung der bisher im allgemeinen beobachteten Unterrichtsmethode des neusprachlichen Schulunterrichtes anstreben, aufmerksam liest und prüft, so gelangt man zu der Erkenntnis, dass jene Fachmänner, welche in dieser Richtung reformierend zu wirken trachten, in einem Punkte fast durchgehends eines Sinnes sind: die gegenwärtige Methode beim neusprachlichen Unterricht taugt nicht, die Basis, auf welche man sie gestellt, ist nicht die richtige, es lässt sich mit derselben trotz des großen Zeit- und Kraftaufwandes kein nennenswerter Erfolg erzielen. Das ist der Tenor aller Broschüren und Schriften, welche das soeben erwähnte Thema behandeln.

Digitized by Google

Gestatten Sie mir nun, geehrte Herren, in gedrängter Kürze jene Äußerungen hervorzuheben, in welchen die stärksten Argumente gegen diese Unterrichtsmethode enthalten sind.

In seiner Schrift: „Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichtes", äußert sich Bierbaum in folgender Weise: „Wie sieht es denn mit den modernen Sprachen aus? Sollen diese wirklich auch schon in voller Lebensblüte zu den Todten gezählt werden? — Lernen unsere Schüler und Schülerinnen wirklich französisch und englisch sprechen? — „Ja, das ist etwas ganz anderes! Zum Sprechenlernen ist die Schule nicht da!" — Heißt das nicht, sich schlau aus der Sache ziehen? Todt sind die Sprachen also nicht, aber gesprochen werden sie in unseren Schulen auch nicht! — *Difficile est, satiram non scribere*, würde der alte Juvenal ausrufen, und Dr. Münch, Director des Realgymnasiums zu Barmen, ruft in der That auch aus: „Das Betreiben einer lebenden Sprache — es sei denn im theoretisch-wissenschaftlichen Interesse — ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens bleibt eine sonderbare Sache; ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran! — Der Todte braucht nicht mehr zu reden — aber wenn der Lebende nicht redet, ist er mindestens ein Sonderling."

„Es mag gewiss hie und da löbliche Ausnahmen geben, die sich besonders in den letzten Jahren vermehrt haben. Thatsache aber ist es, dass im großen und ganzen noch jetzt die neueren Sprachen im wesentlichen nach derselben Schablone gelehrt werden wie die alten."

„Und wie sieht es nun aber mit dem Schreiben der Fremdsprache aus? Die einfachsten und gewöhnlichsten Wörter sind oft bis zur Unkenntlichkeit entstellt und in den Dictaten Wortgebilde, wahre Monstra geschaffen, die man kaum wieder erkennt, in den Extemporalien aber Leistungen zu Tage gefördert, die aller grammatikalischen und syntaktischen Weisheit Hohn sprechen."

Hiezu äußert sich quousque tandem in gerechtem Zorn: „Unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hocken um die nächste Straßenecke fragen können."

Sehen wir nun, wie es mit dem Lesen und dem Sprachverständnisse steht.

In Betreff des ersteren sagt Dr. Trautmann: „Die Aussprache des Englischen und Französischen, welche bis jetzt in der großen Mehrzahl unserer Schulen gehört wird, ist wahrhaft grauenhaft." — Dr. Kühn äußert sich in seiner Schrift: Zur Methode des französischen Unterrichts diesbezüglich folgendermaßen: „Die Fehler der Aussprache schillern natürlich in allen Farben. Stimmhafte Medien, schwache, starke und gehauchte stimmlose Tenues, stimmhafte oder schwache und starke stimmlose Spiranten, Falsches oder Richtiges, wie es der heimatliche Dialect mit sich bringt, das sind die französischen Consonanten."

Digitized by

„Freilich machen sich auch einzelne Stimmen laut, die diese scharfen Urtheile von Schulmännern und Gelehrten zu entkräften oder anzuzweifeln suchen. Wir wollen nicht mit ihnen rechten; es mag ja sein, dass diese Kritiken nicht auf alle Schulen anwendbar sind.“ — Vor allem ist es wohl nothwendig, sagt Bierbaum, dass der Lehrer selbst eine richtige Aussprache und ein feingebildetes Gehör besitzt.

„In den meisten Fällen hat der Lehrer der Fremdsprache dieselbe von seinem Lehrer oder von seinen Lehrern gelernt. Zu einem längeren Aufenthalte im Auslande, der vor allem unerlässlich ist, um den wichtigen Factor, das Ohr an die Feinheiten des fremden Idioms zu gewöhnen, ist es in der Regel nicht gekommen, von einem Studium der Phonetik aber, d. i. der Kenntnis der Sprachorgane und ihrer Function beim Sprechen, als der einzig sicheren Grundlage einer richtigen Aussprache, ist überhaupt nicht die Rede gewesen.“

Die Lautphysiologie in der Schule ist, wie Klinghardt es ausdrückt, nur Mittel zum Zweck und zielt nicht auf systematische Vollständigkeit ab, sondern tritt nur stellenweise helfend ein. Treffend äußern sich darüber Breymann und Hornemann:

„Natürlich wird das Hauptmittel sein: nicht Vorschrift, sondern Vorbild. Der Schüler soll viel und richtig hören, und zwar muss im Unterricht der Schüler erst hören, dann selber sprechen. Die Hauptsache bleibt also die Nachahmung der Laute, welche der correct sprechende Lehrer vorspricht. Allein hierbei darf man nicht stehen bleiben. Vielmehr muss bei jeder Verbesserung der Aussprache auch die Fehlerquelle aufgedeckt und dem Schüler zum Bewusstsein gebracht werden. Dass dieser Forderung nur dann genügt werden kann, wenn der Lehrer sich selbst über die Bildung der Laute klar ist und der Schüler über die Sprachorgane und ihre Functionen wenigstens das Nothwendigste weiß — daran können nur solche zweifeln, die, jedem Fortschritt abhold, sich in den engen Kreis ihrer empirischen Kenntnisse einschließen und jeden als einen unbequemen Störenfried ansehen, der es wagt, die Unfehlbarkeit der durch die Gewohnheit geheiligten Routine anzuzweifeln.“

„In Betreff der ersteren Punktes verhält es sich genau so wie mit dem musikalischen Gehör: Wer stets nur mittelmäßige oder schlechte Musik gehört oder selbst gemacht hat, wird sich auch mit geringen Leistungen begnügen, ja kaum eine gute Musik von einer mittelmäßigen zu unterscheiden vermögen. Das Ohr will eben geübt, gebildet sein; die Wunderkinder sind, wie in der Musik, so auch in der Sprachkunst äußerst selten. Und was den zweiten Punkt, die Kenntnis der Phonetik, anbelangt, so ist es für den Sprachlehrer ebenso unerlässlich, eine Einsicht in den Apparat zu gewinnen, durch welchen die Sprache ins Leben tritt, wie für den Musiker, dass er einigermaßen auch mit dem Organismus desjenigen Instrumentes vertraut sei, durch welches er die Töne ins Leben ruft. Mit den bisher erwähnten Schwierigkeiten

und Hindernissen, die sich der correcten Aussprache eines fremden Idioms naturgemäß in den Weg stellen, ist die Frage des Lesens jedoch noch nicht erschöpft." (Bierbaum.)

„Da wird es dann," wie Dr. Münch sagt, „selbst bei geringeren Ganzen, z. B. ausgedehnterer Beispiel-Sätze zur Grammatik, vielfach nicht zu dem rechten Flusse gebracht; gilt es dann gar größere Perioden im Autor ordentlich zu lesen, so wird das in noch weniger befriedigender Weise geleistet." Ein Franzose, Georges Dumesnil, welcher deutsche Schulen besuchte, äußert sich in seinem Aufsatze: „L'enseignement secondaire en Allemange" über den französischen Unterricht in Deutschland in folgender Weise: Souvent les maîtres corrigent chez leurs élèves, avec une instance infatigable, une prononciation qui vaut au moins tout autant que la leur. Ils les tourmentent pour leur faire faire, entre les mots, les liaisons les plus recherchées, ce qui est exécuté d'une manière lourde et pédante. Grâce à ce double fantôme, d'une grammaire insurmontable et d'une prononciation inaccessible, ils finissent par faire du français un épouvantail pour leurs élèves, et j'en ai vu qui, après avoir eu pendant quatre ou cinq ans trois ou quatre heures de leçons par semaine, étaient incapables de dire correctement s'il pleuvait ou s'il faisait beau temps. Il semble que sur ce point, la pédagogie allemande ait pris à tâche de se contredire elle même. — —

„Nun und wie steht es mit dem Verständnis des Gelesenen?" fragt Bierbaum weiter. „Da die Art des Lesens das beste Kriterium für den Grad der Gewandtheit in der momentanen Auffassung und klaren Durchdringung des Stoffes bietet, können naturgemäß auch in diesem Punkte die Resultate der bisherigen grammatisierenden oder Übersetzungsmethode nur unbefriedigende sein." „Dem Autor gegenüber," sagt Dr. Münch, „ist das letzte Ziel offenbar die unmittelbare Reception des Kunstwerkes in der ihm eigenen und nicht lösbaren Form."

Das wird aber nur sehr selten oder gar nicht erreicht. Gar oft muss die Grammatik zu Hilfe genommen werden, nicht selten wird nach Haupt- und Nebensatz, nach Subject und Prädicat gefragt, um über manche unlösliche Schwierigkeiten hinwegzukommen. Kann da noch von einem unmittelbaren oder überhaupt noch von einem Verständnis des Autors und seines Kunstwerkes die Rede sein? — Wohl hat man bereits an einigen Schulen mit der neuen, der analytischen oder directen Methode einen Anfang gemacht, doch haftet ihr, soweit unsere Erfahrung reicht, noch immer der Hemmschuh der alten Übersetzungskunst an, welche die fremde Sprache aus der eigenen erlernen lassen will und den frischen und natürlichen Lauf durch stetes Zurückzerren in das kaum verlassene Element der Muttersprache unterbricht und hemmt. Ein schweres Stück Arbeit wird es noch kosten, ehe die Macht der Gewohnheit gebrochen, der mechanische Lauf der Routine gehemmt, die Bequemlichkeit des Alters, und hie und da wohl auch der Jugend, aufgerüttelt.

Digitized by Google

und die eingewurzelten Vorurtheile ausgerottet und gesündere naturgemäßere Principien an ihre Stelle gepflanzt werden.

Fragen wir uns nun, wie es gekommen, dass sich unser jetziger Sprachunterricht in eine so dunkle Sackgasse, wie die grammatisierende oder Übersetzungsmethode, verrennen konnte, um in ihr das Licht der sogenannten formalen Bildung zu suchen, so müssen wir zunächst eine ebenso interessante wie betrübende Erscheinung constatieren, die sich im Verlaufe von Jahrzehnten in unserem Schulunterrichte, besonders aber auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes vollzogen hat. Da hat sich denn allmählich der Lehrer in das Lehrbuch umgesetzt, oder — wie es Dr. Münch so treffend bezeichnet — in den papierenen Lehrer verwandelt, und an Stelle des Schulunterrichtes und der Classenübung ist nach und nach die Hausaufgabe und das Abfragen getreten. Man behauptete und behauptet noch allen Ernstes, dass das angestrengte, intensive Nachdenken über schwierige und oft recht spitzfindige Regeln der Grammatik und deren Anwendung, vorzüglich bei den schriftlichen Übersetzungen aus einer Sprache in die andere, ganz besonders geistesbildend wirke, den Verstand schärfe, das Gedächtnis und den Willen kräftige und was dergleichen Dinge mehr sind, so eine Art geistiger Gymnastik, wie man es wohl auch zu nennen beliebte. (Bierbaum.)

„Leider beruht nun aber die ganze Theorie von der rein formalen Bildung auf einer Täuschung," sagt Director Ackermann. „Eine Täuschung ist die bei einer sorgfältigen Analyse des geistigen Lebens unhaltbare Trennung von Form und Inhalt."

Hören wir, wie sich Loewenthal in seiner Schrift: „Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts" über diese Methode äußert; derselbe sagt: „Damit der grammatische Sprachunterricht eine geistige Gymnastik darstelle, müsste er erstens eine geistige Übung sein, zweitens der vorhandenen Fähigkeit, und drittens einem ebenfalls vorhandenen Bedürfnisse entsprechen. All dies aber ist nicht der Fall. Erstens ist das Auswendiglernen grammatischer Regeln überhaupt keine Denkarbeit, denn zum Denken gehört vor allem die Bildung von Begriffen auf Grund eigener Anschauungen, die grammatischen Regeln einer nicht vollständig gekannten Sprache dagegen sind nicht einmal Begriffe ohne Anschauungen (also nach Kant „leere Begriffe"), sondern lediglich Worte ohne Sinn, mechanisch nachgesprochene Laute. Arbeit für das Wortbildungscentrum im Gehirn und nicht für die Denkfähigkeit. Zweitens hat das Kind (der Schüler) wohl die Fähigkeit, zu beobachten und das Beobachtete in Worte zu kleiden, vom Greifbaren zum Begriff zu gelangen und diesen Begriff sprachlich zu äußern; die Normen der Sprachentwicklung aber, und das sind die grammatischen Regeln, als solche zu erkennen, zu verstehen und anzuwenden, dazu gehört erstens die genaue Kenntnis der betreffenden Sprache und zweitens ein weit vorgeschrittenes Verständnis für Entwicklungsvorgänge überhaupt — und beides fehlt dem Kinde, meist sogar Erwachsenen.

Drittens muss die Bethätigung der Function einem vorhandenen Bedürfnisse (das jede Fähigkeit begleitet) entsprechen; und dass das normale Kind neben seinem sehr ausgesprochenen Bedürfnisse nach wirklichem geistigen Nährstoffe eine ebenso deutlich ausgesprochene Abneigung gegen die aufgedrungene Aneignung sinnloser Wortformeln zeigt, wird jeder Beobachter bestätigen. Diese Abneigung tritt umso stärker hervor, je rascher und je leichter es wirkliches Wissen erwirbt. Das grammatische Studium erst zu erlernender Sprachen ist also keinerlei geistige Gymnastik."

Hören wir noch, was J. Grimm, der sich doch gewiss ein Urtheil über den Wert oder Unwert des grammatischen Unterrichts erlauben durfte, hierzu sagt: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher, und von Adelung bis auf heute eine fast noch größere darüber erschienen."

„Man pflegt in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwicklung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterie, die es Mühe kosten würde, einem wiederauferstandenen Griechen oder Römer begreiflich zu machen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr." „Ich behaupte," sagt Grimm, „dass dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens gestört werde. Die Sprache ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt. Wer könnte glauben, dass ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze aufstrebendes Wachsthum durch die abgezogenen, matten und missgriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde!" (Bierbaum.)

Ganz ähnlich äußert sich Loewenthal in seinem bereits citierten Werke. Er sagt: „Keine Unterweisung in den Regeln der Sprache vermag die Folgen des schlechten Beispiels aufzuheben; das kann nur die eigene Übung an besseren Vorbildern. All die Zeit, welche jetzt in den niederen Stufen auf das Einbläuen der Grammatik verwendet wird, ist nicht nur nutzlos vergeudet, sondern es wird damit nachhaltig geschadet; der Schüler entfernt sich immer weiter von dem einzigen Wege, auf welchem er wirklich in den Besitz der Sprache gelangen kann, er verliert das Interesse an der Sprache, welche er als das köstlichste Gut seines Volkes lieben sollte, er gewöhnt sich endlich daran, Wortkram ohne Inhalt für die wesentliche Aufgabe seines Lernens zu halten."

„Das sind unverantwortlich schwere Schädigungen, welche aus dem Mangel der Einsicht in das wahre Verhalten der Sprache entstehen: dass nämlich die Sprache als Lernwerkzeug nur durch Nachahmung zu erwerben ist, und dass sie erworben sein muss, bevor man ihren gesetzmäßigen Aufbau als Wissensgegenstand behandeln, verstehen und sich aneignen kann. Den Sprachunterricht mit der Grammatik beginnen ist nicht um ein

Digitized by Google

Haar weniger widersinnig, als den Zeichenunterricht mit den Gesetzen der Perspective oder den Musikunterricht mit Auswendiglernen der Regeln des Contrapunkts anfangen zu wollen. Genau das Gleiche gilt für die fremden Sprachen, sie mögen lebende sein oder todte; denn der Umstand, dass sie noch oder nicht mehr gesprochen werden, bedingt nur, dass die einen sich noch fortentwickeln und die andern nicht mehr, auf ihr Wesen als Sprache dagegen ist er ohne Einfluss. Auch die fremden Sprachen sind nur auf dem Wege der Nachahmung guter Vorbilder gut zu erwerben. Ferner muss der Unterricht in den lebenden fremden Sprachen von einem Lehrer ertheilt werden, welcher die Sprache beherrscht und sprechend lehrt, sich ihrer von vornherein in der Unterrichtsstunde möglichst ausschließlich bedient; das ist ganz gut zu machen, wenn der Unterricht an die dem Kinde geläufigsten Gegenstände und Vorgänge anknüpft."

„Die Hausarbeit," sagt Loewenthal weiter, „ist nothwendig im geregelten Unterrichte, darüber kann kein Zweifel herrschen. Das in der Schule gemeinsam aufgenommene Material muss zu Hause individuell verarbeitet, zurechtgelegt, verdaut und damit befestigt, in den eigenen Wissensbestand eingefügt werden. Hiermit ist aber auch der Zweck der Hausarbeit erschöpft, was darüber hinausgeht, ist von Übel. Ein freiwilliges Weitervordringen des besonders begabten Schülers auf eigene Faust ist dadurch nicht ausgeschlossen; dieses aber darf nicht zum System für alle Schüler verallgemeinert werden, denn dann wäre es kein freiwilliges mehr und kein allgemein angemessenes. Auch jetzt wirkt die Hausarbeit in letzter Linie nicht so sehr schädlich durch die Zeit, welche ihr gewidmet werden muss, sondern durch die Art der Aufgaben. Irgend ein Zeitwort in allen Beugungen und Formen ausführen; mechanisch auswendig gelernte Rechenregeln auf eine ganze Reihe sinnloser und unvernünftig verwickelter Aufgaben anwenden; mit der kalligraphischen Wiederholung ein und desselben Satzes oder gar Wortes mehrere Heftseiten anfüllen, gereimte oder ungereimte Sprachregeln und fremdsprachliche Vocabeln bis zur Bewusstlosigkeit ins Gedächtnis zwängen — all das sind durchaus und in jeder Beziehung unangemessene Leistungen, welche dementsprechend widerwillig, also langsam, mit einem unverhältnismäßig großen Aufwande an Zeit, ausgeführt werden, und bei denen auch der kürzeste Aufwand an Zeit lang erscheint und die jugendliche Frische beeinträchtigt. Es ist nun klar, dass alle diese vom Willen des Lehrers unabhängigen, dagegen mit der naturgesetzwidrigen Auswahl und Methodik des Lehrstoffes unauflöslich zusammenhängenden Unzuträglichkeiten ohneweiters verschwinden würden, sobald Auswahl und Methodik der Physiologie der geistigen Ernährung besser entsprächen; und ebenso klar, dass ohne diese Abstellung der wahren Ursachen der Überbürdung an keine Beseitigung derselben zu denken ist." So weit Loewenthal über diesen Gegenstand.

Es sei mir weiter gestattet, das Urtheil eines Franzosen über den Wert und die Bedeutung der lebenden Sprachen hier an-

zuführen. In seinem Buche „*La question du latin*", das von Rhode übersetzt wurde, äußert sich Frary in folgender Weise: „Wenn der gute Wille der Mächtigen, welche die Lehrpläne aufstellen, auch noch so groß ist, das Studium der neueren Sprachen wird nur gedeihen, wenn es wirklich auf die Literatur gegründet ist. Der Zwang reicht dazu nicht aus; es muss Geschmacks- und Modesache werden; um den Geschmack dafür zu wecken, muss zunächst die Bewunderung rege gemacht werden; man lasse die Schüler also empfinden, dass die neueren Sprachen auch ihre Größe und Schönheit besitzen, dass es sich dabei nicht einzig darum handelt, eine Stelle auf einem Contor damit zu erlangen oder seinem Geiste einen Reiseführer ins Ausland einzuprägen. Man fange schon beim Eintritt in die Mittelschule an, man vermeide soviel als möglich den Wust der Grammatik und die Dornen der Syntax. Beim Deutschen, sagt Frary weiter, soll sich, ebensogut wie beim Englischen, das Studium der Literatur dem der Sprache anschließen und die Schüler sollen sich mit den interessantesten Werken Goethes, Schillers, Lessings, Herders und der zeitgenössischen Dichter bekannt machen. Ihre Belesenheit muss vielseitig genug sein, damit sie mit gleicher Leichtigkeit eine philosophische These, eine wissenschaftliche Denkschrift und den Bericht über eine Parlamentsverhandlung verstehen. Vergessen wir nicht, dass eines der wertvollsten Ergebnisse des Fortschritts, das wir bei der Kenntnis der lebenden Sprachen erreichen wollen, ist, die künftigen Geschlechter daran zu gewöhnen, in den Zeitungen und Zeitschriften des Auslandes jede Auskunft zu suchen, die sie interessieren könnte. Wir werden viel gewonnen haben, wenn wir nicht mehr von den Übersetzern und telegraphischen Bureaux abhängen, wenn unsere Ansichten über die Völker und die Regierungen nicht mehr von einer gewöhnlich anonymen Bureaukratie ausgearbeitet werden, die allen Franzosen ihren Geschmack, ihre Vorurtheile, ihre Unwissenheit und ihre Irrthümer aufzwingt."

Es erscheint mir ferner passend, an dieser Stelle folgende Worte Hornemanns zu citieren: „Die lebenden Sprachen, Deutsch, Englisch, sowie die romanischen Idiome haben jetzt für die deutsche Bildung eine bei weitem größere Bedeutung als früher. Je stärker Deutschland an dem friedlichen Wettstreit der Nationen im Welthandel Antheil nimmt, desto vielseitiger und häufiger muss der Verkehr mit den beiden großen Handelsvölkern West-Europas werden, muss das Interesse, die beiden modernen Weltsprachen praktisch zu beherrschen, von Jahr zu Jahr wachsen. Doch wäre es unrichtig, wollten wir beim Unterricht in den neueren Sprachen nur an Utilitätsrücksichten denken; deshalb sollen diese Sprachen nicht ausschließlich zum Zwecke praktischen Gebrauches gelehrt werden, sondern so, dass zugleich einer späteren wissenschaftlichen Erkenntnis vom Wesen und Werden der Sprache vorgearbeitet werde. Diese beiden verschiedenen Aufgaben zugleich zu lösen, ist ein schwieriges, äußerst wichtiges Problem der Methodik."

Digitized by Google

In seinen Principien der Sprachgeschichte äußert sich hierzu Paul in folgender Weise: Alle Äußerungen der Sprechthätigkeit fließen aus dem dunklen Raume des Unbewussten in der Seele. Alles, was je im Bewusstsein gewesen ist, bleibt als wirksames Moment im Bewusstsein, und alle anfangs nur bewusst wirkenden Vorstellungen erlangen durch Übung die Fähigkeit, auch unbewusst zu wirken.

„Es ist somit selbstverständlich unmöglich, dass die Sprache das Denken unbewusst begleiten und zugleich bewusster Inhalt desselben Denkens sein kann, d. h. dass man nicht in einer Sprache sprechen und zugleich über dieselbe nachdenken kann. Das aber beabsichtigt die grammatisierende Methode, und deshalb ist sie falsch.

Es gibt freilich noch eine Art des Sprachstudiums, wobei die Sprache Selbstzweck, Gegenstand oder „Inhalt unseres Denkens" wird; dies ist die Aufgabe der Wissenschaft, des Sprachforschers und Sprachgelehrten; wir nennen es wohl auch das linguistische Studium. Dieses liegt nicht im Bereiche oder in der Aufgabe der Schule, wenn sie sich auch zum Theil desselben bemächtigt und dabei ihre eigene Aufgabe vernachlässigt hat. Beide Arten des Sprachstudiums stehen sich einander gegenüber wie Wissen und Können, und mit der letzteren Art hat sich der Sprachunterricht, wie ihn die Schule gewähren kann und soll, vornehmlich zu beschäftigen, wenn es auch nicht ausgeschlossen bleibt, dass dem Können auch ein bestimmtes und sicheres Wissen zugrunde gelegt werden muss" (Bierbaum).

Der Erwähnung wert erscheinen mir noch ferner folgende Worte Sallwürks: „Es scheint mir kein Weg geeigneter, die Jünglinge, die wir doch mit einiger Befähigung zu historischem Urtheil von unseren Gymnasien entlassen sollten, zum Verständnis moderner Zustände zu führen, als der einer eingehenden Behandlung der europäischen Geschichte in den letzten zwei Jahrhunderten. Der Geist, den unsere Schüler später begreifen sollen, kann nur aus den philosophischen, historischen und politischen Schriften des vorigen Jahrhunderts und vorzüglich aus denen der Franzosen hergeleitet und erklärt werden: aber gerade aus diesen letzteren ist für solche Zwecke viel mehr für die Schule zu gewinnen, als man gewöhnlich annimmt. Ich wage es auch noch, an das mangelhafte ästhetische und literarische Verstehen unserer Abiturienten zu erinnern, und würde mir in dieser Beziehung von der veränderten Stellung des Französischen, die ich für unsere Gymnasien fordere, eine wesentliche Besserung versprechen."

Ein Mann, dessen Urtheil gewiss große Beachtung verdient, nämlich Wiese, sagt in seinen „Lebenserfahrungen und Erinnerungen": „Dass die rationelle Unterweisung und Übung in den alten Sprachen, auch abgesehen davon, dass sie den directen Zugang zu den Schätzen der alten Literatur gewährt, eine vorzügliche *disciplina mentis* enthält, die nicht nur dem Unterricht in den anderen Sprachen, sondern auch dem mathematischen zugute

kommen kann, ist unbestreitbar. Aber das Französische kann bei seinem streng logischen Charakter, seiner Schärfe und Präcision und seiner Verschiedenheit vom Deutschen auf eine formal nicht weniger bildende Weise gelehrt werden."

In seinem Buche über „die Reform des höheren Schulwesens" äußert sich Director Völcker in folgender Weise: „Von jener ausgedehnten Verwendung von Abstracten, von jenem „Um- und Aufwühlen des ganzen Seeleninhalts mit all seinen Folgen für die geistige Bereicherung", wie es die wissenschaftliche Methode an den alten Sprachen erzielt, kann bei den modernen Sprachen weniger die Rede sein. Ihr eigener Charakter sowie ihr inniger, lebendiger Zusammenhang mit dem modernen Culturleben weisen sie mehr auf die natürliche Methode hin, wobei übrigens nicht zu übersehen ist, dass keine von beiden Methoden jemals in voller Isoliertheit ausgeführt werden kann und darf. Der Unterricht in den lebenden Sprachen, der doch sicherlich mehr auf Sprechübungen hingewiesen ist, wird womöglich sogleich damit zu beginnen haben, nicht erst dann, wenn die in deductiver Weise gelernten grammatischen Regeln das natürliche Sprachgefühl, die Unbefangenheit gestört haben und als Steine des Anstosses jenen Übungen den Lauf versperren. Dazu kommt noch, dass das Französische besonders reich ist an typischen Ausdrücken, an idiomatischen Besonderheiten, die am besten und sichersten auf empirischem Wege erworben werden können. Das Übersetzen beiderlei Art wird bei dem Erlernen der modernen Sprachen nicht entfernt dieselbe Rolle zu spielen haben wie bei dem lateinischen Unterricht.

Meine Herren! Ich könnte noch eine stattliche Anzahl von Streitern anführen, die alle mit eingelegter Lanze gegen die sogenannte grammatisierende Unterrichtsmethode zu Felde ziehen, es wäre leicht, aus dem Arsenal der diesbezüglichen Reformliteratur eine bedeutende Anzahl schwerwiegender Argumente ihrer sachlichen Erwägung vorzulegen, allein ich ziehe es vor, um Ihrer Geduld nicht allzuviel zuzumuthen, auf den zweiten, auf den positiven Theil meines heutigen Vortrages überzugehen und Ihre Aufmerksamkeit auf die Beantwortung der folgenden Frage zu richten: Was für einen Ersatz bieten uns jene, welche die sogenannte grammatisierende, die Übersetzungsmethode verurtheilen, für die bisherige Unterrichtspraxis, welche sind denn die Wege, die nach der vollen Überzeugung derselben zum Heile führen? Sind dieselben imstande, die vorhandenen Übelstände zu beseitigen? Sind die Rathschläge dieser Männer wirklich so vertrauenerweckend, dass es der Mühe wert wäre, dieselben praktisch zu erproben?

Gestatten Sie mir, meine Herren, zuerst in dieser Sache meinen eigenen Standpunkt mit wenigen Worten zu präcisieren:

Mein Grundsatz ist diesbezüglich folgender: Es ist absolut nicht der Mühe wert, sich jahrelang mit dem Erlernen einer lebenden Sprache in der Schule zu befassen, wenn man es schließlich nicht dahin bringt, in dieser Sprache seine Gedanken mündlich und schriftlich correct ausdrücken und jedes in der

Digitized by Google

modernen Prosa dieser Sprache abgefasste Werk ohne Schwierigkeit und mit Nutzen lesen zu können. Es fällt mir nicht im geringsten ein, den hohen Wert der classischen Sprachen anzuzweifeln, sie bilden ja die Basis für einen großen Theil der heutigen europäischen Cultur. Allein ich halte es für einen großen Irrthum, dass man in der Schule die modernen Sprachen nach derselben Methode lehrt wie die alten. Man hat, wie ich schon in der letzten Versammlung hervorgehoben habe, aus den lebenden Sprachen durch die grammatisierende Methode todte Sprachen zweiten Ranges gemacht. Nach meiner Ansicht wird das schulmäßige Betreiben der modernen Sprachen so lange ein ziemlich erfolgloses bleiben, bis man sich endlich einmal entschließen wird, die alte Übersetzungsmethode aufzugeben und die fremde Sprache an ihr selbst, nicht aber an der deutschen zu lehren. Der Lehrer einer fremden Sprache soll das Bestreben haben, die ihm anvertrauten Schüler zu dem Bewusstsein zu bringen, dass sie bei ihm Französisch oder Englisch, aber nicht französische oder englische Grammatik lernen.

Ich billige den Standpunkt jener Neuphilologen, welche der Ansicht sind, dass es schlechterdings unmöglich ist, aus dem leblosen, abstracten Regelwerk mit einem Tross von abgestorbenen deutschen oder fremdsprachlichen Sätzen den lebensfähigen Organismus einer Sprache hervorzuzaubern.

„Das Sprachmaterial wird allein auf instinctiv-imitatorischem Wege gewonnen und geübt", sagt Bierbaum, „ebenso kann auch auf diesem Wege das nothwendige Sprachgefühl und Sprachvermögen geweckt und gepflegt werden. Und so sind dies die einzigen sicheren Grundlagen, auf denen sich der Sprachbau erheben kann. Ist hinreichendes Material vorhanden, dann tritt auch das Ordnen, das Wissen hinzu, das reflectierende Moment."

„Wohl wäre es unter günstigen Verhältnissen nichts Unmögliches, eine fremde Sprache auch ohne dasselbe völlig und idiomatisch rein zu erlernen, wie man auch ohne Anwendung der Regeln der Logik klar und logisch denken lernen kann. Doch abgesehen von den mancherlei Schwierigkeiten, die sich uns bei der Erwerbung einer Fremdsprache entgegenstellen, erlangt der fremdsprachliche Unterricht erst durch den Factor der Reflexion wirklich bildsame Bedeutung und somit auch erst seine würdige Stellung in der Reihe unserer Schuldisciplinen. Der Sprachunterricht wird demnach doppelt wichtig und wertvoll für die Schule sein: in erziehlicher Hinsicht durch seinen Inhalt, in formalbildender durch die Form, in die er sich kleidet. Keines darf die Schule vernachlässigen, doch gebührt dem Inhalt bei weitem der erste Rang! Aus dem Inhalte erst entwickelt sich die Form. Ohne Inhalt keine Form — es sei denn eine leere. Das ist die Schwäche des bisherigen Sprachunterrichtes; Geist und Gemüth verkümmern aus Mangel an Nahrung."

„Durch den Inhalt zunächst und mit der Sprache erwacht das Denken in der Sprache; das Denken über die Sprache

aber erfordert schon einen höheren Grad geistiger Entwicklung, auch liegt in diesem Vorgange an und für sich schon eine größere geistige Übung; es ist das formal Bildende in der Sprache und führt zum Standpunkt des Gebildeten, welcher geistig über dem Besitze steht und die Sprache beherrscht, sowohl was den Inhalt als auch die Form anbetrifft."

„Im Inhalte aber liegt auch die erziehliche Seite des Sprachunterrichts, das ästhetisch moralische Element; in ihm ruht daher der Schwerpunkt des Unterrichtes."

„Man hüte sich", sagt Bierbaum ganz richtig, „vor jeglicher Unterbrechung und Störung des ersten Aneignungsprocesses; ob das Substantiv die regelmäßige Pluralbildung hat, ob das Adjectiv weiblich ist, ob das Verbum im Imperfect oder Präsens steht, kommt zunächst gar nicht in Frage und kann nur verwirren und die Lust am Lernen verleiden; erst Sammeln und dann Ordnen! Wie mancher kommt über dem vielen Ordnen nicht zum Sammeln, über dem vielen Lehren nicht zum Lernen! Erst das Gefühl und dann das Bewusstsein."

„Durch die tägliche Übung sind schon eine Menge Anschauungen und Beispiele gewonnen welche nun durch das sichtende und ordnende Verfahren der Reflexion zusammengestellt werden, so dass der Schüler selbst imstande ist, die sich daraus ergebende Form als Regel zu abstrahieren. Aus einer Fülle von Einzelerscheinungen hat sich bei ihm schon ein bestimmtes Gefühl für das demselben zugrunde liegende Gemeinsame entwickelt, und er erblickt dann nicht mehr, wie Breymann sehr richtig bemerkt, in diesen Regeln „ein ihm fremd und neu entgegentretendes grammatisches Factum, sondern nur eine willkommene Bestätigung der von ihm selber vorher auf inductorischem Wege gemachten Beobachtungen." (Bierbaum.)

„Die reformierte Schulgrammatik wird sich eben nur darauf beschränken, die wichtigsten Sprachmittel und Sprachgesetze übersichtlich vorzuführen und die Bestätigung und Befestigung des Gebotenen dem Hören, Sprechen und Lesen, zum kleineren Theil auch dem Schreiben überlassen. Mit den auf das Einüben berechneten „Regeln" und „Ausnahmen" fallen die Einzelsätze schon von selbst hinweg. Aber auch die zusammenhängenden deutschen Übungsstücke sind, wie ich glaube, in den unteren Classen zu streichen. Gutes Deutsch in gutes Englisch oder Französisch zu übertragen (von Retrovertieren rede ich hier nicht), ist eine Aufgabe, die nicht allzu früh einem Schüler gestellt werden darf. Was aber der Unterricht erzielen kann, ist zweierlei: das volle Verständnis des Gehörten und Gelesenen und die correcte, anfangs getreue, später auch freiere Wiedergabe in Wort und Schrift. Indem der Schüler statt innerlich zu übersetzen, gleich in der fremden Sprache zu denken sich gewöhnt, wird die freie Reproduction von selbst zu einer stets wachsenden Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache führen. Je näher dieselbe der Muttersprache des Schülers äußerlich und innerlich

Digitized by Google

verwandt ist, desto schneller wird sich dieses Ziel erreichen lassen." (Zeitschrift f. neufr. Sprache, II. B. Vietor.)

„Das Schreiben in einer Sprache unterscheidet sich von dem Sprechen in derselben bloß durch das sinnliche Mittel, der innere Vorgang bleibt derselbe. Wenn wir also auch in der Conversation eine vorbereitende Übung durch den Schulunterricht fordern, so entspringt dies nicht einem eitlen Wohlgefallen am sogenannten „Parlieren", sondern wir wollen damit auch den französischen Aufsatz wirksam vorbereiten. Denn „der natürliche Gang ist der, dass der Mensch erst eine Sprache sprechen lernt, ehe er an freies Niederschreiben seiner Gedanken denkt". So äußert sich Hornemann, und ich glaube, dass es nicht leicht sein dürfte, diese Behauptung zu widerlegen.

„Die neueren Sprachen", sagt Hornemann in seiner Schrift „Die Zukunft unserer höheren Schulen", „haben eine große praktische Bedeutung gewonnen; für weite Kreise sind sie nothwendig geworden, um sich gewandt und sicher im Leben bewegen zu können. Diese Fähigkeit gehört aber mit zu dem „vollkräftigeren" Bildungsideal, welchem wir zustreben. Nur muss man sich dies bei der Bemessung der Lehrziele für den neusprachlichen Unterricht auch wirklich gegenwärtig halten und nicht eine einfache Wiederholung der in den alten Sprachen angewandten Methode und der für diese angemessenen Ziele versuchen. Schon die abweichende Eigenthümlichkeit der lebenden Sprachen als solcher sollte vor diesem Fehler bewahren." „Über kurz oder lang," sagte Boetcher schon im Jahre 1878 auf der Philologen-Versammlung in Trier, „wird sich die Ansicht immer mehr Bahn brechen, dass der Unterricht in den alten und in den neuen Sprachen mit Beziehung auf das anzustrebende Ziel darin wesentlich verschieden sein muss, dass man bei diesen die Schüler auch im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch des fremden Idioms zu einer angemessenen Fertigkeit zu bringen strebt." „Die ganze in den letzten Jahren so lebhaft gewordene Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts geht auf dieses Ziel hinaus, und ich habe mich," sagt Hornemann, „diesem Streben bereits früher angeschlossen."

Da mir hier um nichts anderes zu thun ist, als die grundlegenden Ideen für eine neue methodische Behandlung des fremdsprachlichen Unterrichts, wie selbe in den diesbezüglichen Werken dargestellt erscheinen, zur Discussion zu bringen, so will ich betreffs dieses einen Punktes die Basis, auf welche nach Bierbaum der fremdsprachliche Unterricht zu stellen wäre, und über welche wir uns hier eingehend äußern sollten, bekannt geben:

1. Da das physiologische Lebenselement einer Sprache der Laut ist und nicht der Buchstabe, so muss auch von dem Laute ausgegangen werden, und zwar auf Grund der Lautlehre oder Phonetik.

2. Da alle Formen der wirklichen, d. h. der gesprochenen Sprache hörbarer Natur sind, muss die Formenlehre auf die Laut-

Digitized by Google

lehre gegründet sein. Die Formenlehre ihrerseits steht im Dienste der Syntax.

3. Da ferner die Sprache ein geistiger Process, ein psychologischer Mechanismus oder Organismus ist, so darf dieser Process, dieser Organismus nicht durch Zerlegen oder Zerstückeln paralysiert oder vernichtet werden, d. h. die Sprache kann und darf nicht durch Erlernen von Vocabeln oder zusammenhanglosen Sätzen studiert werden, sondern in ihrem lebensvollen Zusammenhange auf Grund der Lectüre und Conversation.

4. Da die Sprache nur in der Seele eines Individuums oder Volkes lebt, jedes Individuum und jedes Volk aber seine eigene Denk-, Anschauungs- und Empfindungsweise, infolge dessen seine eigene Ausdrucksweise oder Sprache hat, so kann dieselbe nicht an einer andern oder durch eine andere gelehrt oder erlernt werden, d. h. nicht durch Übersetzungen aus einer Sprache in die andere.

5. Da die Sprache nie Inhalt und Form des Denkens zugleich sein kann, ist die nothwendige und natürliche Folge, dass die Grammatik wohl zum Denken über die Sprache aber nicht in der Sprache anleitet, oder dass niemand durch die Grammatik sprechen lernen kann. Sie hat demnach beim Sprechenlernen eine nur untergeordnete Bedeutung.

Es wäre leicht, noch eine ganze Reihe von Fachmännern anzuführen, und die von denselben aufgestellten Principien, soweit sie die Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts anstreben, ihrer Erwägung zu unterbreiten. Da aber fast alle in dem Grundsatze: Starke Betonung der fremdsprachlichen Lectüre und inductive Methode des grammatischen Unterrichts, das Ganze auf eine natürliche phonetische Basis gestellt — sich vereinigen, so begnüge ich mich mit dem Programme, wie es Bierbaum aufgestellt und wie ich es soeben angeführt habe, zu welchem ich aber einige Bemerkungen machen möchte. Obwohl mir die von Bierbaum aufgestellten Principien zusagen und ich denselben gerne zustimme, so kann ich mir anderseits nicht verhehlen, dass ihre vollständige Verwirklichung schon jetzt kaum zu erreichen wäre. Ich nehme mir daher die Freiheit, diesbezüglich auch meine eigene Anschauung bekannt zu geben, und ich wäre sehr erfreut, wenn die Herren Fachgenossen sich die Mühe nehmen wollten, meine diesbezüglichen Vorschläge einer genauen sachlichen Erwägung unterziehen zu wollen. Nach meiner Auffassung hätte der französische Unterricht an den österreichischen Realschulen sich auf folgender Basis zu bewegen:

1. Der neusprachliche Unterricht soll damit beginnen, dass mit Zuhilfenahme der wichtigsten Ergebnisse der Lautphysiologie den Schülern, womöglich an kleinen zusammenhängenden Lesestücken, die richtige Aussprache beigebracht würde. Eine sehr klare Anleitung hiezu gab Hornemann in seiner Schrift: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.

„Diese Lesestücke müssten," wie Dr. Ulbrich in dem Vorworte zu seinem Elementarbuch ganz richtig bemerkt, „wenigstens

im ersten Jahre, durch Vorsprechen und Nachsprechen, Vorlesen und Nachlesen, Dictieren und Nachschreiben in den Unterrichtsstunden so lange geübt werden, bis die Schüler sie in Bezug auf Laut und Schrift vollständig erfasst haben und ohne grobe Fehler schriftlich und mündlich wiederzugeben imstande sind."

2. In der ersten und zweiten Classe wäre, was die Grammatik anbelangt, nur das Einfachste, soweit es sich auf inductivem Wege aus den leichten zusammenhängenden Übungen ergibt, zu nehmen. Beständiges Lesen, Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche, Beantworten französisch gestellter, an die Lectüre anknüpfender Fragen in französischer Sprache, Reproduction des Gelesenen, alle diese Übungen unter steter Berücksichtigung der richtigen Aussprache vorgenommen — das wäre die Hauptaufgabe der ersten Classe. Die bisherige Präparation hätte in der ersten und zweiten Classe zu entfallen. Mit Rücksicht auf die Stundenzahl monatlich eine Haus- und eine Schularbeit. Als Schularbeit wäre zu empfehlen das Niederschreiben eines kleinen, in der Schule erklärten und dann memorierten französischen Stückes. — Bei der Classification wäre auf dieser Stufe ein weit größeres Gewicht auf die mündlichen als auf die schriftlichen Leistungen zu legen.

3. Das eigentliche systematische Studium der Grammatik hätte in der dritten Classe zu beginnen, nachdem der Schüler durch tägliche Übung schon eine Menge von Anschauungen und Beispielen gewonnen hatte, nachdem sich bei ihm aus der Fülle der Einzelerscheinungen schon ein bestimmtes Gefühl für das denselben zugrunde liegende Gemeinsame entwickelt hat. „Der naturgemäße Weg menschlicher Erkenntnis ist ja nicht vom Begriffe zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriffe." Doch wäre auch hier die Lectüre und deren allseitige Ausnützung in den Vordergrund zu stellen: auf dieser Basis hätte der Unterricht bis zum Schlusse fortzuschreiten. Von der dritten Classe angefangen könnte wöchentlich ein kleines, zusammenhängendes Stück aus dem Deutschen ins Französische zum Übersetzen aufgegeben werden. In keiner Classe sollte mit Rücksicht auf die Stundenzahl monatlich mehr als eine Haus- und eine Schularbeit verlangt werden. Im zweiten Semester sollte in der vierten Classe bereits eine größere Erzählung von Erckmann-Chatrian oder Souvestre gelesen werden.

Beim Prüfen müsste jeder Schüler der I. Classe das in der Schule eingeübte Lesestück als Dictat oder auswendig an die Tafel schreiben können.

Ganz ähnlich sollte auch der Unterricht in der zweiten Classe beschaffen sein.

4. Die Hauptsache aus der Formenlehre und Syntax wäre in den ersten vier Jahren, also in der Unterrealschule, zu bewältigen. Die schwierigen Partien der Grammatik wären erst in der Oberrealschule vorzunehmen.

Ich stimme in diesem Punkte ganz mit Hornemann überein, der da sagt: „Die empirische Grundlage gewinnt der Schüler

Digitized by Google

durch die fremdsprachliche Lectüre, in welcher er unter Anleitung des Lehrers zunächst eine Fülle von Einzelfällen beobachten und zu klarem Bewusstsein bringen soll, um dann, wenn durch die Zahl der beobachteten Fälle eine unbewusste Induction schon erfolgt ist, zur bewussten Erkenntnis des Gesetzes fortzuschreiten. Dieses wird ihm nicht von außen aufgenöthigt, sondern er kann es unter der Leitung des Lehrers durch Selbstbesinnung finden. Erst wenn dieser Process ganz vollendet ist, darf von ihm eine Anwendung des Gesetzes erwartet werden, erst dann darf er die constructive Thätigkeit des Übersetzens in die fremde Sprache ausführen. Eine größere Übersetzungsleistung aus dem Deutschen ist daher erst zu verlangen, wenn mehrere Jahre hindurch eine so große Fülle von Anschauungen vorhanden ist, dass die Hauptgesetze der Syntax und Formenlehre schon in der Seele des Knaben leben und ein gewisses Sprachgefühl sich entwickelt hat.

Dass durch frühe Gewöhnung an zusammenhängendes Denken auch für die logisch formale Bildung viel gewonnen werden würde, ist gewiss einleuchtend."

So weit Hornemann über diesen Punkt.

Nun erlaube ich mir, mein Programm weiter zu entwickeln. Betreffs der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische heißt es in den Instructionen wörtlich: „Sehr vorsichtig sei man damit, häusliche Übersetzung ins Französische aufzutragen: zu dieser Arbeit muss der Schüler erst durch längere Übung unter der Leitung des Lehrers allmählich erstarkt sein. Wird diese Forderung zu früh gestellt, dann bringen die Schüler meist entweder mit fremder Hilfe angefertigte oder so fehlerhafte eigene Elaborate zur Schule, dass deren Berichtigung beiden Theilen eine sehr verdrießliche und wenig ersprießliche Bemühung schafft." Und trotzdem wird schon in der ersten Classe fleißig aus dem Deutschen ins Französische übersetzt.

5. Schon in der fünften Classe müsste man die Schüler anhalten, über längere, bereits erklärte Lesestücke französisch zu referieren. Diese Übungen müssten einen wesentlichen Bestandtheil der jeweiligen Prüfung ausmachen und der Schüler müsste imstande sein, über jedes in einem Semester behandelte Lesestück in französischer Sprache Auskunft zu geben. Die Lesebücher von Bechtel und Filek eignen sich ganz vortrefflich zu diesem Zwecke. Als Dictate hätten vorwiegend die biographischen Notizen über hervorragende Autoren zu dienen. In der sechsten und siebenten Classe sollte außerdem je ein vollständiges Drama gelesen werden. Von der dritten Classe angefangen sollten die Schüler, wenn sie den Lehrer des Französischen um Auskunft oder Aufklärung bitten, sich nur des Französischen bedienen; der Lehrer sollte nur ausnahmsweise mit den Schülern während dieser Stunden deutsch sprechen, damit dieselben beständig gutes und correctes Französisch zu hören in die Lage kämen.

Es wäre sehr verlockend, an dieser Stelle die Behandlung der Lectüre recht eingehend zu besprechen. Da aber die In-

Digitized by Google

structionen über diesen Punkt sehr eingehende und zweckmäßige Weisungen geben, welchen sich jeder Fachmann gewiss willig fügt, so wäre es unnütz, denselben hier weiter erörtern zu wollen. Eines möchte ich daran gern geändert wissen. Ich würde wünschen: So wenig als möglich grammatische Erörterungen während der Lectüre und keine schriftliche Präparation auf dieselbe; dafür aber sollte etwa einmal im Monate ein größeres zusammenhängendes Stück aus dem Französischen ins Deutsche zu Hause schriftlich übersetzt und die Übersetzung in der Schule so eingehend als möglich besprochen und gemeinschaftlich corrigiert werden.

6. Bei der schriftlichen Maturitätsprüfung wäre ein leichter, freier Aufsatz (besser gesagt, ein Bericht), dem ein bereits behandeltes Thema zugrunde zu legen wäre, und eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche zu verlangen. Bei der mündlichen Maturitätsprüfung hätte der Abiturient Folgendes zu leisten: Ein Stück aus einem in der Schule nicht behandelten, aber nicht zu schweren Autor gut vorzulesen, dann sofort den Inhalt des Gelesenen französisch wiederzugeben und jede bei dieser Prüfung französisch gestellte Frage in französischer Sprache zu beantworten.

7. Der Lehrer der fremden Sprache sollte sich während seiner Stunden in allen Classen so viel als möglich der fremden und nicht der deutschen Sprache bedienen.

Es sei mir noch gestattet, nur ein paar Worte über meine eigene Lehrthätigkeit zu sagen.

Ich habe durch eine längere Reihe von Jahren an der Realschule, am Gymnasium, am Mädchen-Lyceum in Graz Unterricht im Französischen ertheilt und war durch sieben Jahre als Lector dieser Sprache an der dortigen Universität thätig. Bei allen meinen Schülern, ob groß oder klein, habe ich die Wahrnehmung gemacht, dass sich wahre Lernfreudigkeit immer erst dann eingestellt hat, sobald die Sprache in ihrem Zusammenhange auf den Schüler zu wirken begann, sobald der Schüler anfieng, sich des erworbenen Besitzes zu freuen. Die grammatischen Exercitien in den unteren Classen waren und sind ein mühsames Waten durch heißen Wüstensand. Ein Versuch, den ich sehr oft gemacht habe, hat sich fast immer recht gut bewährt; ich that nämlich Folgendes: Waren in der Classe nicht mehr als 40 Schüler, so theilte ich dieselbe in etwa 20 Paare nach eigener Wahl der Schüler, meist so, dass zwei nahe bei einander wohnende Schüler im Laufe von acht Tagen entweder einen von mir empfohlenen oder von den Schülern selbst ausgearbeiteten Dialog zu memorieren und an einem bestimmten Tage vorzutragen hatten. Dazu wurde nur die letzte Viertelstunde verwendet, wenn die Schüler durch die vorgeschriebenen grammatischen Exercitien schon ermüdet waren. Die Vortragenden übten sich dabei im Sprechen, die Zuhörenden im Verstehen. Letztere wurden von mir häufig interpelliert und bewiesen allmählich, dass sie das Gesprochene

richtig erfasst hatten. Die Concurrenz war dabei eine große, oft war es nicht leicht, alle, die sich hierzu meldeten, auf einen späteren Termin zu vertrösten. Solche Übungen pflegte ich in der zweiten, dritten und vierten Classe vorzunehmen.

Meine Herren! Man könnte, davon bin ich fest überzeugt, diesen Versuch ohne jegliche Gefahr für den Unterrichtserfolg wagen; weniger würden die Schüler gewiss nicht lernen, weniger würde ihre Denkthätigkeit gewiss nicht angeregt werden: sie würden im Gegentheil viel seltener häusliche Nachhilfe brauchen und die Realschule mit dem Bewusstsein verlassen, dass sie sich eine bedeutende Vertrautheit mit der französischen Sprache und ihrer Literatur angeeignet haben, was bis jetzt entschieden nicht der Fall ist.

Es ist ja leicht möglich, dass meine Ansichten nicht richtig sind, und ich bin gern bereit, mich eines Besseren belehren zu lassen; aber eines steht für mich fest: dass der Unterricht in den lebenden Sprachen von demjenigen in den todten Sprachen ein ganz und gar verschiedener sein muss und dass der Unterricht in den modernen Sprachen erst dann segensreiche Früchte tragen wird, bis er sich von der Methode, nach welcher die todten Sprachen gelehrt werden, ganz und gar befreit haben wird.

Nun bleibt aber noch eine sehr wichtige Frage zu beantworten: Wird der angehende Lehrer, welcher den oben aufgestellten Anforderungen vollkommen entsprechen soll, an der Hochschule und durch einen zweckmäßig ausgenützten Aufenthalt im Auslande so vorbereitet, dass er als wissenschaftlich und praktisch geschulter Mann an die Bewältigung seiner Lebensaufgabe herantreten kann?

Vernehmen wir darüber zuerst die Ansicht jener, die vermöge ihrer Erfahrung und ihrer Stellung berechtigt sind, ein schwerwiegendes Votum in dieser so wichtigen Angelegenheit abzugeben.

In seiner Schrift: „Die Fachbildung und Prüfung der Lehramtscandidaten für Mittelschulen" sagte im Jahre 1875 Herr Landesschulinspector Dr. Ritter von Wretschko unter anderem Folgendes: „In der Regel bildeten die Vorlesungen das einzige Mittel für den Candidaten, sich mit seinen Berufsmaterien bekannt zu machen; durch vorwaltende Reception eignete er sich dieselben behufs Ablegung der Prüfung an, ohne tiefer in seine Wissenschaft eingedrungen zu sein. Wenn aber der Candidat während seiner Universitätszeit keine hinreichende Gelegenheit findet, unter Anleitung eines Führers Studien zu machen, die wichtigste Literatur seines Faches kennen zu lernen oder in der Behandlung wissenschaftlicher Aufgaben und in der Handhabung der wichtigsten technischen Mittel der Forschung sich zu üben, so erscheint die Aufgabe der Lehrerbildung nur halb gelöst, indem der junge Mann, welcher unter solchen Verhältnissen die Hochschule absolviert hat, im günstigsten Falle später während der praktischen Thätigkeit noch Jahre darauf verwenden muss, um die erforderliche Gründlichkeit und Klarheit zu erlangen und zur Beherrschung

seines beruflichen Wissensgebietes sich emporzuschwingen; nur zu häufig aber bemächtigen sich seiner früher die Sorgen um das tägliche Leben und er wird verurtheilt, ein untergeordnetes Glied seines Standes zu bleiben.

Die gründliche, umsichtige Lehrerbildung, welche sich nicht allein mit der Mittheilung von Kenntnissen und mit der Vielwisserei begnügt, sondern eine kritische Erfassung der wissenschaftlichen Gesichtspunkte und einen klaren Einblick in den Zusammenhang der gebotenen Thatsachen anstrebt, ist eine der Hauptquellen frischen, geistig regen Schullebens und eine der ersten Bedingungen jenes Unterrichtes, welcher die Denkthätigkeit der Jugend beschäftigt.

Im letzten Quinquennium ist im Punkte der Lehrerbildung allerdings vielfach eine Wendung zum Besseren eingetreten, welche ausdrücklich anerkannt zu werden verdient. — Doch tragen unsere derzeitigen Einrichtungen den berechtigten Anforderungen an die Lehrerbildung im allgemeinen noch nicht genugsam Rechnung."

So hat sich Herr Landesschulinspector Wretschko im Jahre 1875 über diesen Gegenstand geäußert. Es lässt sich wohl nicht in Abrede stellen, dass die Ausbildung der Lehramtscandidaten für die modernen Sprachen auch jetzt noch eine ziemlich einseitige und unvollständige ist. — Der Realschüler, welcher durch sieben Jahre öffentlichen Unterricht im Französischen genossen hat, wird zum Universitätsstudium, wenn er sich nicht einer Prüfung über die Gegenstände des Gymnasiums unterzieht, nicht zugelassen. Der Gymnasialabiturient, welcher sich dem Studium der modernen Sprachen widmet, hat in diesen Gegenständen nie einen strengen obligaten Unterricht genossen, beschäftigt sich als Student an der Universität wohl ausgiebig mit dem Studium der historischen Grammatik, mit der Interpretation altfranzösischer Texte, hat aber daselbst keine ausreichende Gelegenheit, der lebenden Sprache in Wort und Schrift gründlich mächtig zu werden und mit der methodischen Behandlung seines Gegenstandes vertraut zu werden.

Es wird ihm später wohl ein kurzer Aufenthalt im Auslande ermöglicht. Was nützt es aber einem jungen Manne, ohne Empfehlungen auf drei oder vier Monate nach Paris oder London geschickt zu werden? Wer kümmert sich dort um ihn? Was ist gewöhnlich das Resultat eines solchen Aufenthaltes? Der Betreffende hat wohl ein fremdes Land gesehen, er hat französisch und englisch sprechen gehört, wie viel aber hat er selbst gesprochen, mit wem hat er, wenn ihm der Zufall nicht besonders günstig war, überhaupt verkehrt?

Nach meiner unmaßgeblichen Ansicht müsste der Aufenthalt im Auslande mindestens ein Jahr dauern. Der angehende Lehrer müsste mit den nöthigen Empfehlungen versehen sein, um so rasch als möglich bekannt zu werden, um täglich reichliche Gelegenheit zu haben, mit gebildeten Ausländern verkehren und mit ihnen conversieren zu können. Es würde sich

vielleicht empfehlen, dem jungen Manne eine Verwendung in einer Schule oder in einem Institute zu verschaffen, wo er genöthigt wäre, beständig französisch oder englisch zu sprechen, wo es ihm möglich wäre, mit Amtsgenossen, die ihn vielleicht in Familien, Versammlungen u. dgl. einführen würden, zu verkehren. Kurz, es müsste ein Weg gefunden werden, auf welchem der angehende Lehrer während seines Aufenthaltes im Auslande in die Lage versetzt werden würde, sozusagen jede Stunde des Tages zur Realisierung des angestrebten Zweckes auszunützen

Dr. Breymann, Professor der neueren Sprachen an der Universität in München, sagt darüber in seiner Broschüre: Wünsche und Hoffnungen, betreffend das Studium der neueren Sprachen (1885), folgendes:

„Ich kann die Frage nach dem Ziele des neusprachlichen Universitätsstudiums nur dahin beantworten, dass dasselbe von vornherein ein doppeltes sein muss: erstens ein theoretisch-wissenschaftliches und zweitens ein praktisches. Das theoretisch-wissenschaftliche ist die Hauptsache und muss daher auch stets an erster Stelle genannt werden. Von jeher haben es die deutschen Universitäten als ihre vornehmste Aufgabe angesehen, ihre Zöglinge so tief als möglich in die Arbeit der Wissenschaft einzuführen und dadurch ihrem Geiste die letzte männliche Entfaltung zu geben. Die Docenten unserer Hochschulen sind daher in erster Linie bemüht, die reine Wissenschaft zu lehren, um den Fortschritt derselben zu fördern, ohne jede Rücksicht auf die Frage, ob sich dieselbe etwa im praktischen Leben verwerten lässt. Denn die Wissenschaft ist sich selbst Zweck. Die Studenten sollen, um mit Sybel zu reden, wie zur arbeitsamen Concentration, so auch zur geistigen Selbständigkeit erzogen werden. Wenn irgend etwas, ist dies das absolute Merkmal echter akademischer Bildung."

„Nun ist aber das Ziel der neusprachlichen Universitätsbildung ein doppeltes", sagt Breymann weiter, „und der Universität liegt neben der Pflege der reinen Wissenschaft noch die Aufgabe ob, den Studierenden so viel positive Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln, wie sie für den gelehrten Staats- und Kirchendienst brauchen. Es ist das eine Forderung, die man bisher für alle anderen Disciplinen als eine durchaus selbstverständliche angesehen hat. Man findet es ganz natürlich, ja durchaus nothwendig, dass z. B. die Mediciner und Chemiker, diese in den Laboratorien, jene in den Seciersälen und Hospitälern, durch fachwissenschaftlich gebildete Personen (Professoren und Assistenten) in gründlicher und systematischer Weise Anleitung erhalten, ihr in den Vorlesungen gesammeltes Wissen auch praktisch zu bethätigen. Sollte es sich für den Neuphilologen allein nicht gehören, sich schon auf der Universität eingehend und methodisch mit demjenigen zu beschäftigen, dessen er später jeden Tag, in jeder Unterrichtsstunde so dringend bedarf, d. h. der vollkommenen Beherrschung der fremden Sprache im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke?"

Digitized by Google

Ähnlich drückt sich Trautmann aus: „Es ist eine ganz unabweisbare Nothwendigkeit, dass die Studierenden vom ersten Semester an neben dem Altfranzösischen und Altenglischen auch das Neufranzösische und Neuenglische, und neben rein theoretischen auch rein praktische Dinge treiben. Einerseits müssen sie die Geschichte und Entwicklung der Sprache, die sie einst lehren wollen, sowie die Literatur derselben studieren; andererseits müssen sie sich die lebenden Sprachen bis zu dem Grade zu eigen machen, dass sie sie mit einiger Sicherheit schreiben und sprechen können. Dies ist die beste Gewähr dafür, dass sich Wissen und Können, sowie die Kenntnis dessen, was war, mit der Kenntnis dessen, was ist, gehörig durchdringen." Derselben Ansicht huldigen Kölbing, Koschwitz, Zupitza.

Wenn es anerkannt werden muss, dass auch für die praktische Ausbildung des Lehramtscandidaten an der Universität in entsprechender Weise vorzusorgen ist, so möchte ich noch ferner behaupten, dass es für den bereits angestellten Lehrer nicht minder wichtig ist, seine praktischen Kenntnisse nicht nur zu erhalten, sondern auch zu fördern. Gestatten Sie mir, geehrte Herren, Ihnen diesbezüglich einen Vorschlag zu machen: In einer so großen Stadt wie Wien wäre es wohl nicht schwer, jene Fachgenossen, welche eine fremde Sprache lehren, sagen wir nicht zu einem Verein, sagen wir lieber zu einem Casino, zu einem geselligen Club zu vereinigen, in welchem man sich ausschließlich der französischen Sprache zu bedienen hätte: ähnlich könnte man es ja auch mit dem Englischen machen. Die Hauptsache müsste dabei die Conversation sein; sollte man weiter gehen wollen und Vorträge u. dgl. wünschen, so ließe sich ja dies später noch organisieren. Ich war in Graz durch mehrere Jahre als Obmann des französischen Clubs thätig und kann versichern, dass ich da Personen kennen gelernt habe, die, mit geringen Vorkenntnissen ausgestattet, in den Club eintraten, im Anfange sich nur mühsam ausdrückten und wenig von dem Gesprochenen verstanden, dass dieselben, nachdem sie durch zwei Jahre fleißig den Versammlungen des Clubs beigewohnt hatten, sich ziemlich leicht und gewandt auszudrücken vermochten, an den Debatten theilnahmen, mit einem Worte, dass dieselben, namentlich wenn noch häusliche Lectüre hinzukam, in dieser Zeit recht erfreuliche Fortschritte gemacht hatten. In unserem Falle wäre die Sache viel leichter, da ja die betreffenden Herren der fremden Sprache bereits mächtig sind. — Sollten einige Herren Lust haben, theilzunehmen, so wäre ich gern bereit, mitzuwirken und die Sache ein wenig in Gang zu bringen.

Das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht hat mir mit Erlass vom 17. Mai d. J. gestattet, Französisch in der ersten Classe unserer Lehranstalt nach der heute von mir empfohlenen

Methode versuchsweise zu lehren. Ich kann vorderhand nur mittheilen, dass mich der bisherige Verlauf des Versuches vollständig befriedigt. Wenn es die geehrte Versammlung wünschen sollte, dann werde ich nicht ermangeln, im nächsten Schuljahre über den Verlauf und über das Resultat dieses Versuches eingehend Bericht zu erstatten.

Notiz.

Der von **Prof. Dr. Leo Burgerstein** am 12. November 1887 im Vereine „Mittelschule" in Wien gehaltene Vortrag:

„Der Schularzt"

(vgl. I. Jhg. Hft. IV, S. 292),

an den sich die S. 43 ff. mitgetheilte Debatte anschloss, ist inzwischen von dem Herrn Vortragenden in der „Zeitschrift für das Realschulwesen", XIII. Jhg. (1888), Hft. 1, S. 1, veröffentlicht worden. Aus diesem Grunde ist eine vollinhaltliche oder auszugsweise Publication des Vortrags, wie sie im letzten Hefte in Aussicht genommen war, an dieser Stelle unthunlich.

Die Redaction.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereins „Mittelschule“ in Wien.

Zweiter Vereinsabend.

(26. November 1887.)

Der Obmann gibt den Beitritt des Herrn Alfred R. von Hölder, k. k. Hof- und Universitätsbuchhändlers, und die Constituierung des Ausschusses bekannt: Dr. K. Rieger, Obmann-Stellvertreter, Dr. K. Tumlirz, Schriftführer, K. Ziwsa, Cassier. Darauf erklären die Cassarevisoren, dass sie die Rechnungen geprüft und in Ordnung gefunden haben.

Der Obmann macht die Mittheilung, dass der Verein „Die Realschule“ in Wien sich nach dem Beschlusse vom 19. November 1887 an der Herausgabe der „Mittelschule“ betheiligen werde. (Beifall.) Ferner berichtet der Obmann, dass der Ausschuss in einer gemeinsamen Sitzung mit dem Ausschusse der Realschule eine Petition an das hohe Unterrichtsministerium beschlossen hat, in welcher eine Entlastung, beziehungsweise Entschädigung der Verwalter der Schülerbibliotheken angesucht wird. Der Wortlaut der Petition ist folgender:

Hohes k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht!

Die besondere Fürsorge, welche Ein hohes k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht den Schülerbibliotheken jederzeit, insbesondere aber in der jüngsten Vergangenheit angedeihen ließ, ermuthigt die ehrfurchtsvoll unterzeichneten Vereine, die Aufmerksamkeit Eines hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht auf einen Umstand zu lenken, der für die gedeihliche Wirksamkeit der Schülerbibliotheken von ganz wesentlichem Einflusse ist: auf die Überbürdung der Schülerbibliothekare.

Dass die Verwaltung einer Schülerbibliothek kein leichtes Amt sei, dass sie mit Mühe viel Sorgfalt und vor allem sehr viel Zeit erfordert, ist in der Natur der Sache gelegen.

I. Allwöchentlich oder wenigstens jede zweite Woche hat der Bibliothekar die Bücher an die Schüler zu vertheilen, beziehungsweise die gelesenen in Empfang zu nehmen; er muss hiezu bestimmte Stunden verwenden, die sich an die Unterrichtszeit unmittelbar anschließen und von ihm im Interesse eines streng geregelten Vorganges ebenso gewissenhaft eingehalten werden müssen wie die obligaten Lehrstunden.

II. Ihm obliegt ferner die Evidenzhaltung der Bücher, und zwar nicht bloß hinsichtlich ihres äußeren Zustandes, sondern auch in Bezug auf die Vollständigkeit des Textes. Auch muss er hin und wieder nachsehen, ob die Schüler durch keine Randbemerkungen, insbesondere durch keine solchen anstößiger Art Bücher verdorben haben.

III. Dazu kommt noch die Katalogisierung der neuangeschafften Bücher, die Ausscheidung unbrauchbar gewordener Werke und deren Ersetzung durch neue Exemplare, weiter der Verkehr mit dem Buchbinder, die Evidenthaltung der demselben übergebenen und die Durchsicht der von ihm ausgelieferten Werke. Schließlich erwartet man auch von ihm die Vorschläge für neu anzuschaffende Bücher; das setzt aber voraus, dass er die zahlreichen Erscheinungen der Jugendliteratur fortwährend mit Aufmerksamkeit verfolgt, um das Passende auswählen und zur Begutachtung vorlegen zu können. Wie viel muss er lesen, und wie oft kommt er in die Lage, erklären zu müssen, dass das gelesene Buch unbrauchbar, die aufgewendete Zeit rein verloren sei.

Überdies verlangt man von ihm und muss es aus pädagogischen Gründen verlangen, dass er jedem einzelnen Schüler das der Individualität desselben entsprechendste Buch in die Hände gebe. Daraus erwächst ihm aber wiederum eine doppelte Arbeit: er muss erstens die in der Bibliothek vorhandenen Bücher bis in das kleinste Detail genau kennen, was ohne eindringende und stetig fortgesetzte Lectüre nicht möglich ist, er muss zweitens die Eigenart der Schüler durch aufmerksame Beobachtung zu ergründen suchen, was besonders an stark besuchten Anstalten keine geringe Aufgabe ist. In Erwägung dessen nun, dass all diese Summe aufreibender und zeitraubender Arbeit eine Mehrleistung involviert, die einer allein aus dem gesammten Lehrkörper zu tragen hat, ohne in anderer Beziehung auch nur die geringste Erleichterung zu genießen; in Erwägung, dass der Betreffende dadurch allen oder doch den meisten seiner Collegen gegenüber im Nachtheil ist, und endlich in Erwägung dessen, dass das ganze Institut der Schülerbibliothek erst dann in vollem Maße auf die Jugend segensreich einzuwirken geeignet erscheint, wenn der Custos, in dessen Hände das wichtige Geschäft gelegt ist mit voller Hingabe und mit Lust und Liebe sich der Sache widmet, mit dem stolzen Bewusstsein, mächtig auf das Gemüth der Schüler zu wirken und ohne das drückende Gefühl, den anderen Collegen gegenüber benachtheiligt zu sein: wagen es die unterzeichneten Vereine, Einem hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht die ergebenste Bitte zu unterbreiten:

Dasselbe geruhe anzuordnen, dass die Verwaltung der Schülerbibliothek beim Ausmaße der wöchentlichen Lehrverpflichtung mit mindestens zwei Stunden in Anschlag gebracht und eventuell normalmäßig als Mehrleistung von zwei Stunden wöchentlich remuneriert werde.

Die Versammlung erklärt sich mit der Absendung der Petition einhellig einverstanden.

Hierauf übergibt der Obmann Dr. Langhans den Vorsitz an den Stellvertreter Dr. Rieger, um die Debatte über den Vortrag den Herrn Dr. Leo Burgerstein zu eröffnen. Der Inhalt seiner Ausführungen ist in kurzem folgender:

Digitized by Google

Die statistischen Zusammenstellungen der Krankheiten von Schülern in Schweden sind sehr beachtenswert. Aber es entsteht die Frage: Ist an den Erkrankungen der Schüler die Schule schuld? Diese Frage lässt sich nicht beantworten, bevor man nicht auch eine ähnliche Anzahl von Kindern, die nicht die Schule besuchen, nach ihren Krankheitserscheinungen untersucht hat. Der Einwand, dass es gar nicht so viele Kinder gibt, die nicht die Schule besuchen, gilt nicht, denn so lange nicht auch diese Untersuchung stattfindet, fehlt der wissenschaftliche Nachweis, welche Krankheitsformen und Krankheitsprocente der Schule zur Last fallen.

Dr. Katz, der Berliner Augenarzt, schreibt 1886: „Eine Schulgesundheitspflege setzt eine Schulkrankheitslehre d. h. bestimmte Krankheitsgruppen voraus, wie sie der Schule nachweislich zur Last fallen. Könnte man nun, wie man mit Recht von gewissen Gewerbekrankheiten, z. B. von Staubeinathmungskrankheiten, Metallvergiftungen der Arbeiter spricht, ebenso auch von Schulkrankheiten reden, dann würden sich auch hier bestimmte Maßnahmen für den Gesundheitsschutz der Jugend ergeben. Allein davon kann durchaus keine Rede sein, da bis jetzt noch von keiner einzigen Krankheit ein directer, resp. ausschließlicher Zusammenhang mit der Schule erwiesen ist. Der Begriff Schulkrankheiten lässt sich als solcher weniger der Ursache, als vielmehr der Zeit nach als Erkrankung während der Schulzeit aufrecht erhalten, sofern das Schulalter allerdings denjenigen Zeitabschnitt umfasst, der Leben und Gesundheit des Menschen vorzugsweise gefährdet.“ — Ein Bedenken gegen die Folgerungen des Vortragenden ergibt sich auch daraus, dass die zwei Curven, die er uns vorführte, durchaus nicht übereinstimmen. Er schliesst, dass man dem Steigen und Fallen der Krankheitscurve entsprechend auch die Anforderungen im Lernen in den verschiedenen Lebensaltern anspannen und nachlassen müsse; man kann aber auch folgern, dass wenn bei stetig steigender Curve der Lernmasse die Krankheitscurve steigt und fällt, der Zusammenhang beider Curven eben nicht erwiesen ist. Zudem geht der ganze Vortrag von der Annahme aus, dass die Entwickelung der Geisteskräfte analog der des Körpers ist, eine Annahme, die noch lange nicht wissenschaftlich und praktisch erwiesen ist.

Man kann übrigens zu den Forderungen der Hygieniker nicht nach dem Vortrage des Dr. Burgerstein allein Stellung nehmen. Man muss sich die ganze Literatur vergegenwärtigen, um über die Ziele der Reformer klar zu werden.

Die Frage der Schulhygiene ist nicht so ganz neu. Sie datiert von J. P. Frank 1780 her und wurde durch Lorinser 1836 neu in Fluss gebracht, Heute sind die Forderungen sehr weit auseinandergehend. Es lassen sich drei Hauptvertreter nennen: Hermann Cohn, Wilhelm Löwenthal und Dr. Jacuriel. Cohn beschränkt die Aufgabe der Schulärzte auf die Verhütung der Kurzsichtigkeit und die Abwehr ansteckender Krankheiten sowie auf die Beaufsichtigung der Schulräume. Mit ihm kann jeder Lehrer einverstanden sein. Anders ist's mit Löwenthal. Dieser geht von den Angaben einer Flugschrift von E. Christaller: Über unser Gymnasialwesen, aus und von dem Satz, dass sich die Erziehungswissenschaft auf physiologisches und hygienisches Wissen gründen müsse, wenn sie nicht leeres Hirngespinst sein wolle. Er betrachtet es als erwiesen, dass Kurzsichtigkeit, Rückgratsverkrümmung, Nervosität etc. zumeist den Einflüssen der Schule zuzuschreiben seien, dass die Überhandnahme der Selbstmorde, der Zuwachs in den Irrenhäusern, der thatenunlustige Pessimismus, die vorzeitige Blasirtheit, das charakterlose Streberthum durch

die Schule verschuldet werden. „Unsere Gymnasien sind in der Regel wahre Brutstätten der Unwahrheit; Betrug. Heuchelei und Verstellung herrschen in größter Ausdehnung vor.“ Löwenthal baut dann eine neue Erziehungs- und Unterrichtsmethode auf Grund physiologisch-hygienischer Grundsätze auf. Der erste Wissensgegenstand ist die biologische Naturkunde, seine Moral: „Liebe deinen Nächsten, wie er es in Wahrheit verdient“, d. h. um dich verdient. Diese praktische Moral schließt eine Beachtung seiner Grundsätze durch die Schule aus. Seine Forderungen in Bezug auf die Schulärzte gehen weiter als die Cohns. Er fordert ein Zusammenwirken der Ärzte mit den Lehrern, einen Oberschulrath aus Pädagogen und Ärzten.

Ein Dritter ist Jacuriel. Er fordert einen Schulgesundheitsrath, Unentgeltlichkeit der Schulmittel, sogar die Kleidung und Kost für die Kinder, den Unterricht im Freien, die Einheitsschule, Vermehrung der Stunden, Wegfall des Religionsunterrichtes u. dgl. Wir sehen, das ist geradezu ein Umsturz aller Schulverhältnisse.

Nachdem Dr. Langhans die Ziele, wie sie die genannten Ärzte ausgesprochen, ausführlich geschildert hat, verliest er die Thesen des IV. Internationalen Congresses zu Genf und die des VI. Internationalen Congresses zu Wien und unterzieht sie vom Standpunkte der Schule einer objectiven Würdigung. Er weist nach, dass die Congresse allmächtig ihre Forderungen in mildere Fassung gebracht haben, dass aber die Schule in ihrer Zustimmung vorsichtig sein müsse. Er zeigt, dass eine Art Schulhygiene von den Lehrern immer gehandhabt wurde, wenn auch nicht sehr intensiv und nicht immer ganz glücklich. Doch sei das nicht Schuld der Schule, denn auch den Ärzten ist die Hygiene etwas ziemlich Neues. Er zeigt, dass wir noch lange nicht in der Lage sind, jene Hausärzte am besten zu honorieren, die uns am seltensten in Krankheiten behandeln. Heiterkeit erregt unter den anwesenden Ärzten der Hinweis auf Schulmeister, welche dem Schuldunst eine verjüngende Kraft zuschrieben, aber die Heiterkeit verstummt, als weiter dargethan wird, dass vor noch nicht langer Zeit Ärzte dem Dunst des Kuhstalles eine Heilkraft zuschrieben. Die Ärzte irrten eben noch vor nicht langer Zeit, sie wissen auch heute noch nicht alles.

Der Sprecher weist nach, dass sich die Lehrer selbst in einer großen Reihe von Schriften um die Hebung der Hygiene verdient machten, dass sie aber durchaus nicht der berechtigten hygienischen Reform feindlich gegenüberstehen; er citiert die anerkennenden Worte des Dr. Katz und weist auch auf die Fürsorge der Unterrichtsverwaltung in dieser Hinsicht und stellt dann seine erste These auf. (Siehe unten.)

Darauf bespricht er die Mittel, welche die Hygieniker für die Schule vorschlagen, zeigt, welche anzunehmen sind, und spricht sich mit Dr. Katz dahin aus, dass vor allem und im wesentlichen die Schule durch methodische Geistes- und Körperpflege einer verkehrten Hausdiätetik entgegen zu wirken habe. Er anerkennt auch die Nothwendigkeit einer hygienischen Vorbildung der Lehrer. (Siehe 2. These.)

Eine andere Frage ist, wie weit die Schüler nach Löwenthal Hygiene studieren müssen. Gewisse Gesundheitsregeln hat man in den Schulen immer gelehrt, aber wie weit darf man dann gehen? Wann darf man bei Kindern von ihrer Gesundheit zu sprechen anfangen, welche Grenzen hat das? Der Sprecher schildert aus seiner Erfahrung die Folgen, wenn man den Kindern

Digitized by Google

zu viel Sorge um ihre theuere Gesundheit einimpft, weist darauf hin, wie die Gesellschaft, der Staat in hygienischer Beziehung die größte Aufopferung von Beamten, Lehrern, Soldaten verlangen und schließt mit der Überzeugung, dass die Hygiene nicht mit Löwenthal zur Grundlage der Erziehung gemacht werden dürfe. Seine Moral: Fremdrücksicht auf dem Grunde der Selbstrücksicht, d. h. auf dem Grunde des eigenen Wohlbefindens, ist unmoralisch, unchristlich. Daraus ergibt sich die vierte These.

Es wird darauf untersucht, was die Ärzte für die Schule leisten können und sollen. Aus den Ausführungen Cohns, Baginskys, Löwenthals u. s. w. ergibt sich sicher: Aufsicht über die Schulgebäude, Heizung, Ventilation, Beleuchtung, Straßenlärm, Putzen, Closets u. s. w. (Siehe 5. These.)

Anders stellt es sich mit der Untersuchung, ob die Ärzte auch auf den Lehrplan und die Methode des Lehrens Einfluss nehmen sollen, ob ihnen auch Inspectionen des Unterrichtes zugestanden werden dürfen. Entschieden nein. Die Physiologie ist noch nicht so weit als Wissenschaft gediehen, dass sie die Grundlage des Unterrichtes abgeben könnte, und gewiss sind noch nicht alle Ärzte in der Lage, auf Grund der Physiologie Lehrmethoden zu beurtheilen. Zum großen Theile sind die physiologischen Theoreme noch nicht erwiesen, und die Pädagogik ist in der Hinsicht eher in der Lage, den Vorzug der naturwissenschaftlichen Exactheit für sich zu beanspruchen, denn ihre Sätze sind nicht Hirngespinste (wie Löwenthal meint), sondern Erfahrungsthatsachen, sie ist eine echte empirische Wissenschaft. Löwenthal gebraucht einmal das Bild von der Verdauung. Er führt es ganz treffend in die Anwendung für seine Lehrmethode durch. Aber eins ist einzuwenden. Die Ärzte wissen die Nährwerte der Speisen, ihre physiologische Wirkung, aber kochen können sie nicht. Die landwirthschaftlichen Chemiker kennen das Nährstoffverhältniss der Stickstoffe und der Kohlenhydrate, aber die Futterpassierungen müssen bis jetzt immer noch die Praktiker machen. Die Ärzte können heute trotz ihrer steigenden, erfreulichen physiologischen Kenntnisse noch nicht dem erfahrenen praktischen Schulmann vorschreiben, wie er lehren muss, sie können ihn daher auch noch nicht controlieren. Es ist auch zu überlegen, wie die Theoreme der Ärzte von Jahrzehnt zu Jahrzehnt wechseln, die Schule darf nach solchen Wandlungen der Theorien nicht experimentieren. Und wie wenden die einzelnen Ärzte oft ihre Theorien an! Sprecher erzählt von einem Arzt, der allen Ernstes die mangelnden Leistungen eines Kindes durch die Art seiner Blutkügelchen entschuldigte. Er schildert, wie bei seinem Sohne, der zuhause mit aller hygienischen Sorgfalt erzogen und unterrichtet wird, als sich einmal eine gewisse Ermattung zeigte, der Hausarzt, ein Wiener renommierter Kinderarzt, Lehrer an der Hochschule, trotz täglicher Besuche im Laufe einer Woche nicht imstande war, anzugeben, ob die allgemeine Abspannung Folge etwa, wie der Vater besorgte, einer geistigen Überbürdung war. Wenn nun ein Hausarzt, der das Kind seit Jahren kennt und behandelt, wo alle Einflüsse, wie Wetter, Nahrung etc., in Erwägung gezogen werden konnten, nicht imstande war, die Frage, ob Überbürdung da sei, ehrlich zu beantworten, wie soll der Bezirksarzt, der einmal nach Wochen unter 50 fremde Schüler tritt, auf einen Blick erkennen, dass jener blasse Junge durch die Methode des Lehrers krank wurde? Und wird der Arzt imstande sein, alle die schwerwiegenden Factoren, die in der Schule mitwirken, die Lässigkeit, die Talentlosigkeit, das ungleiche Alter, den Widerstand der Eltern u. dgl. zu bannen? Nicht zu vergessen ist,

dass solche Inspectionen durch die Ärzte in mannigfacher Beziehung eine neue Störung des Unterrichtes sein und eine Schädigung des Ansehens der Lehrer mit sich führen würden. Es wird so gerne schon heute über den Lehrer bei den Directoren, den Behörden, den Redactionen geklagt, nun soll auch noch bei den Ärzten geklagt werden! Jeder Stand verlangt ein Maß von Vertrauen und Selbständigkeit; nimmt man ihm ein gewisses Minimum davon, so nimmt man ihm die Berufsfreudigkeit, die Leistungsfähigkeit. Man gibt dem Lehrer viel in die Hand, das geistige Wohl der Kinder, aber auch nicht wenig dem Arzte, unser Leben. Wie viele Ärzte kündigen die Besuche auf, wenn man ihnen in der Angst des Herzens eine Consultation mit andern — ihren Berufsgenossen! — zumuthet. Sie mögen das aus Erwägungen thun, die ihnen recht geben, ähnliche Erwägungen drängen sich dem Lehrer auf, wenn ihnen von allen möglichen Seiten Controle, Inspection, Rathschlag, Zwang in Aussicht gestellt werden.

Von den Geldopfern, welche Staat und Steuerträger tragen müssten, um die Wünsche der Ärzte zu erfüllen, braucht der Lehrer nicht zu reden, aber wohl kann er die Warnung aussprechen, man schaffe nicht an den Schulen für die Ärzte Stellen, ehe man nicht genau und sicher weiß, was mit ihnen geleistet werden soll und kann. (Siehe 6. These.)

Thesen:

1. Der Verein „Mittelschule" begrüßt freudig das rege Interesse, das den schulhygienischen Fragen allgemein zugewendet wird, und erhofft sich davon eine heilsame Wirkung auf das Wohl und Gedeihen der Schule.
2. Der Verein „Mittelschule" hält es für wünschenswert und erreichbar, dass die Lehramtscandidaten bei ihrer pädagogischen Vorbereitung auch mit den gefestigten Grundsätzen der Hygiene bekannt gemacht werden.
3. Der Verein „Mittelschule" hält dafür, dass die für das Leben wichtigsten Sätze der Hygiene, jedoch nur im Rahmen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, in der Schule gelehrt werden können.
4. Der Verein „Mittelschule" anerkennt es als wünschenswert, dass bei den Schulbehörden berufene Ärzte in allen Angelegenheiten Sitz und Stimme haben, welche die sanitäre Beschaffenheit und Einrichtung der Schulgebäude, Subsellien, Lehr- und Lernmittel und die Hintanhaltung von ansteckenden Krankheiten betreffen.
5. Der Verein „Mittelschule" wünscht, dass die Schule auf Stand und Beschaffenheit der Räume, Ventilation, Licht, Beheizung, Closets und Subsellien in und außer der Schulzeit untersucht und die Durchführung sanitärer Maßregeln den Schulbehörden zur Pflicht auferlegt werde.
6. Der Verein „Mittelschule" spricht sich aber dagegen aus, dass Ärzten eine Ingerenz in den pädagogischen und didaktischen Fragen zugestanden werde, vornehmlich dass ihnen auf die Feststellung des Lehrplanes und auf die Methode des Unterrichtes Einfluss gewährt und das Recht ertheilt werde, den Unterricht der Schule zu inspicieren.

Die Versammlung nimmt die Thesen mit Beifall auf, beschließt aber wegen vorgerückter Stunde, die Debatte über dieselben am nächsten Vereinsabend zu führen.

Digitized by Google

Dritter Vereinsabend.

(10. December 1887.)

Der Vorsitzende, Dr. Langhans, gibt den Beitritt neuer Mitglieder bekannt: Herr Dr. Adolf Beck, Schulrath und Director der Lehrerbildungsanstalt zu Salzburg, Dr. Christoph Hartung, Edler von Hartungen in Wien, Dr. Johann Pajk, Professor am Franz Josefs-Gymnasium in Wien, Dr. Jacob Simon, Probecandidat in Wien, Dr. Max Singer in Wien.

Der Vorsitzende verliest einen Brief Sr. Exc. des Herrn Hoftheater-Intendanten Baron Bezecny, in welchem derselbe bedauert, aus principiellen Gründen und aus Besorgnis vor einer gar nicht absehbaren Exemplification dem Ansuchen der „Mittelschule" um gewisse Erleichterungen beim Bezuge von Karten in die beiden Hoftheater, nämlich die Reservierung einer bestimmten Anzahl von Karten für Professoren, nicht Folge leisten zu können.

Es folgt darauf die Debatte über die Thesen des Prof. Dr. Langhans. An derselben betheiligen sich Landes-Schulinspector Dr. v. Wretschko, Dr. Rieger, Dr. Pajk, Bass und Med. Dr. Frey. Alle Thesen werden einstimmig oder mit überwiegender Majorität angenommen, die vierte jedoch in der vom Herrn Landes-Schulinspector Wretschko vorgeschlagenen Fassung: „Der Verein „Mittelschule" hält es für wünschenswert, dass bei den Schulbehörden berufene Ärzte Sitz und Stimme erhalten, und zwar zunächst in den Landes-Schulräthen."

Darauf hält Prof. Dr. Höfler seinen Vortrag:

„Über die Vertheilung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes am nicht-zweistufigen Gymnasium."

(S. S. 1 ff.)

B. Sitzungsberichte des Vereins „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Erste periodische Versammlung.

(9. November 1887.)

Nach Mittheilung der Einläufe hielt der Obmann Prof. Dr. Maiss den angekündigten Vortrag über die **schriftlichen Schülerarbeiten**.*) In der sich anschließenden lebhaften Debatte, welche von den Herren Professoren Johne, Effenberger, Broda, Stephanides, Proft, Dr. Bittner, Gschwind, Dr. Toischer und dem Vortragenden geführt wurde, fanden die Ausführungen des letzteren allseitige Unterstützung und zum Theil weitere Begründung. — Wegen vorgerückter Stunde wurde die Fortsetzung der Debatte, insbesondere die Ausdehnung der Discussion auf die anderen Fächer des Mittelschulunterrichtes auf die nächste Sitzung verschoben.

*) Derselbe erscheint im 2. Heft.

Digitized by Google

Zweite periodische Versammlung.

(23. November 1887.)

Der Obmann brachte zur Kenntnis, dass nunmehr auch der Verein „Realschule" in Wien sich dem Wiener und Prager Verein „Mittelschule" zum Zweck der Herausgabe der Zeitschrift „Mittelschule" angeschlossen habe. — Sodann hielt Prof. W. Duschinsky den angekündigten Vortrag über

die schriftlichen Schülerarbeiten in den modernen Sprachen.*)

In der darauffolgenden lebhaften Debatte, in welcher die Proff. Wenk und Quaisser auf einige Punkte der Einleitung des Vortrages replicierten, erklärte Professor Hruschka, dass bezüglich des Englischen ganz dieselben Modificationen am System der schriftlichen Arbeiten sich empfehlen wie im Französischen. — Bezüglich des Deutschen stellte sich nach einer längeren Discussion zwischen den Proff. Müller, Hruschka, Duschinsky, Dr. Maiss, Dr. Toischer heraus, dass nur für das erste Semester der ersten Classe der Realschule eine Änderung der Aufgabenordnung zweckmäßig wäre. — Auf Antrag des Prof. Broda wird endlich beschlossen, die Resultate der Berathungen des Vereins in einer Denkschrift zusammenzufassen und dieselbe maßgebenden Orts zu unterbreiten.

Dritte periodische Versammlung.

(7. December 1887.)

In Verhinderung des Obmanns stellte als Vorsitzender Prof. Dr. Fr. Loos den Versammelten zunächst Herrn Prof. Ritter v. Lindner aus Landskron vor, der den weiten Weg nach Prag nicht gescheut hatte, um dem Vereine in Form eines Vortrages seine Vorschläge für den Unterricht in der griechischen Sprache mit Bezug auf die neuen Instructionen vorzulegen. Prof. v. Lindners diesbezügliche Erörterungen**) schlossen sich an seine in den zwei letzten Jahresberichten des Landskroner Obergymnasiums niedergelegten Bemerkungen „über den Unterricht in den classischen Sprachen nach den neuen Instructionen" an. Für den äußerst anregenden und verdienstlichen Vortrag drückt der Vorsitzende dem Redner den Dank der Versammelten aus und bittet, wegen vorgerückter Stunde die Discussion über denselben der nächsten Sitzung vorzubehalten.

Vierte periodische Versammlung.

(11. Jänner 1888.)

Nach einigen geschäftlichen Mittheilungen und Bekanntgabe mehrerer Beitrittserklärungen widmete der Obmann dem verstorbenen Vereinsmitgliede Prof. Klimmt einen ehrenden Nachruf, dem die Versammlung durch Erheben von den Sitzen Zustimmung verlieh.

Dann folgte der Vortrag von Prof. Proft über das Schmidt'sche Tellurium.

Der Vortragende zeigte, wie anschaulich an dem Apparate sich die wirkliche Bewegung der Erde um die Sonne einerseits, die scheinbare Be-

*) S. das 2. Heft.

**) Der Vortrag erscheint im nächsten Heft.

Digitized by Google

wegung der Sonne andererseits demonstrieren lasse, wie ohne Schwierigkeit die Vorstellungen bezüglich des Unterschiedes im Stande der Sonne zu den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und gleichzeitig an verschiedenen Punkten der Erde mit Hilfe des Telluriums erweckt werden; er wies darauf hin, wie auch die Erscheinungen am Fixsternhimmel, sowie die verschiedenen Stellungen des Mondes — Phasen, Finsternisse — an dem Instrumente ersichtlich gemacht werden könnten, und hob hervor, dass trotz der scheinbaren Complicirtheit des Apparates die Demonstrationen im Unterrichte sich sehr einfach gestalten, da ja jedesmal von den vielen Bestandtheilen nur ganz wenige in derselben Stunde zur Verwendung kommen. In dieser Beziehung erscheint das Schmidt'sche Tellurium allen jenen weit überlegen, die weniger Theile, diese aber stets mit einander in unlöslicher Verbindung besitzen.

Nachdem der Obmann dem Redner den Dank für seine Bemühungen ausgesprochen, folgte noch eine kurze Debatte zwischen den Herren Director Dr. Chevalier, Dr. Maiss, Dr. Rosicky und dem Vortragenden.

C. Sitzungsberichte des Vereins „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt von dem Obmann Prof. Glöser.)

Jahresversammlung.

(15. October 1887.)

Der Obmann theilt mit, dass über seine Bitte der verehrliche Ausschuss des „wissenschaftlichen Club" dem Vereine „Die Realschule" den Vortragssaal für jeden dritten Samstag im Monate (Jänner ausgenommen) zur Verfügung stellte.

Ferner gibt der Obmann bekannt, dass er über Anregung des Vereins „Deutsche Mittelschule" in Prag sich mit dem Obmanne des Vereins „Mittelschule in Wien" behufs gemeinsamen Vorgehens wegen Entschädigung der Custoden der Schülerbibliotheken ins Einvernehmen gesetzt habe.

Der Obmann meldet den Eintritt folgender neuer Mitglieder an: Karl Klekler, Director der Staats-Oberrealschule im VII. Bez., Dr. Engelbert Nader, Professor an der Comm.-Oberrealschule im I. Bez., Ernst Lindenthal, Professor an der Staats-Realschule im II. Bez., Dr. Jul. Baudisch, Professor an der Staats-Oberrealschule im III. Bez., und Julius Seeger, Professor an der Staats-Oberrealschule in Währing.

In dem nun folgenden Jahresberichte des Obmanns wird der Vorträge gedacht, die während des abgelaufenen Jahres von den Herren Prof.: Fleischner, Dr. Leo Burgerstein, Göhr und Dr. Kellner gehalten wurden. Über Antrag des Landes-Schulinspectors Dr. Kummer wurden die von Dr. Kellner anlässlich seines Vortrages über „Emancipation des neusprachlichen Unterrichts" aufgestellten Thesen, nebst kurzer Ausführung derselben, in Druck gelegt und die betreffenden Exemplare an die einzelnen Mitglieder versendet. Die Vollversammlung am 7. Mai brachte die Debatte über jene Thesen.

Der Jahresbericht erwähnt auch der Resolution, die im Morgenblatte der „Deutschen Zeitung" vom 9. December 1886 von Seite des Vereins ver-

Digitized by Google

öffentlicht wurde als Abwehr gegen die gehässigen, den gesammten Mittelschullehrstand betreffenden Angriffe der „N. Fr. Pr." vom 28. November 1886.

Nach dem nun folgenden Berichte des Cassiers Prof. Hoch beträgt am Ende dieses (17.) Vereinsjahres das Vereinsvermögen 572 fl. 49½ kr.

Zum nächsten Punkte der Tagesordnung (Wahl der Vereins-Functionäre) nimmt Prof. Bechtel das Wort und hebt hervor, dass die Berathungen und Verhandlungen des Vereins den Beweis lieferten, dass der Obmann seiner Aufgabe vollkommen gewachsen war, dass derselbe Leben in den Verein gebracht, vielfache Anregung zu Vorträgen gegeben und mit Umsicht und Objectivität die Verhandlungen geleitet habe. Umsomehr verdiene der Obmann Anerkennung, weil in einer Großstadt die Concentrierung der Mitglieder eines Vereins schwieriger zu erreichen sei. Redner spricht dem Obmanne für dessen Bemühungen im Namen des Vereins den Dank aus. (Allgemeine Zustimmung.)

Der Obmann dankt für diese anerkennenden Worte und betont, dass durch die ausnahmslos zahlreiche Betheiligung der Mitglieder an den Vorgängen im Verein ihm eine nie zu unterschätzende, werkthätige Unterstützung geworden, für die er mit aufrichtiger Freude noch seinen ganz besonderen Dank ausspricht.

Während des Scrutiniums hält Director Johann Fetter seinen mit grossem Beifalle ausgezeichneten Vortrag über

Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts. *)

Der Obmann bemerkt, dass in diesem Vortrage zahlreiche Anknüpfungspunkte zu einer Discussion sich finden, und stellt die Frage, ob er einzelne Punkte dieses Vortrags als Basis für die Discussion in Druck legen und an die Mitglieder versenden solle. Prof. Bechtel hält eine derartige Drucklegung nicht für nothwendig, er ist der Meinung, dass die anwesenden Fachcollegen die Hauptpunkte des Vortrags im Gedächtnisse haben, und stellt den Antrag, „es möge sich an diese Punkte die Debatte in der nächsten Sitzung anschließen."

Nachdem die Versammlung diesem Antrage ihre Zustimmung gegeben, verweist der Vorsitzende auf die Nothwendigkeit, dass ein Fachmann in der nächsten Sitzung die Discussion einleite, und ersucht Prof. Bechtel, dieser Aufgabe sich zu unterziehen. Prof. Bechtel wünscht, dass ein anderer College (etwa Prof. Dr. Würzner) diese „Einleitung" übernehme, erklärt sich jedoch schließlich unter allseitiger Zustimmung bereit, jener Bitte des Vorsitzenden zu entsprechen.

Die Wahl der Vereins-Functionäre ergab folgendes Resultat: Professor Glöser, Obmann, Prof. Meixner, Obmann-Stellvertreter, Prof. Dr. Merwart, Schriftführer, Prof. Hoch, Cassier. Ausschuss: die Professoren: Fuchs, Hein, Dr. Nader, Schmidt, Dr. Suchomel, Wagner, Dr. Würzner, Wyplel. Ersatzmänner: die Professoren: Abendroth und Dr. Filek v. Wittinghausen.

Der Obmann dankt für das ihm durch die Wiederwahl erwiesene Vertrauen und bemerkt, dass ihn zur Annahme dieser Wahl vorzugsweise die Rücksicht auf die Nothwendigkeit einer Stabilität in der Vereinsleitung veranlasst habe.

---

*) Siehe Seite 19 ff.

Erste Vollversammlung.

(19. November 1887.)

Der Obmann meldet als neu eintretende Mitglieder an die Herren: Josef Gudra, Professor an der Staats-Oberrealschule im III. Bez., und Franz Haluschka, Professor an der Staats-Oberrealschule in Währing.

Der Obmann theilt hierauf mit, dass je drei Delegierte der beiden Vereine „Die Realschule" und „Mittelschule" zu einer Sitzung zusammentraten, um in gemeinsamer Berathung die Gesichtspunkte für die Abfassung einer Petition an die hohe Unterrichtsbehörde in Angelegenheit der Entlastung der Custoden der Schülerbibliotheken festzustellen. Der von Prof. Dr. Tumlirz verfasste Entwurf dieser Petition wird vom Obmanne zur Verlesung gebracht und von der Versammlung bis auf einen Passus genehmigt. Hinsichtlich des letzteren wird der Obmann beauftragt, mit dem Vereine „Mittelschule" diesbezügliche Verhandlungen zu pflegen.

Sodann gibt der Vorsitzende bekannt, dass der Ausschuss in mehreren seiner Sitzungen sich mit der Frage des Beitritts des Vereins zur Herausgabe der seit März d. J. von den Vereinen „Mittelschule" in Wien und „Deutsche Mittelschule" in Prag veröffentlichten „Mittheilungen" beschäftigte. Er habe, durch den Ausschuss hiezu ermächtigt, mit dem Obmanne des Vereins „Mittelschule" in Wien die entsprechenden Bedingungen vereinbart und lege nun das zwischen dem Vereine „Die Realschule" und den beiden genannten Vereinen abzuschließende „Übereinkommen" der Versammlung zur Genehmigung vor. Nach Verlesung dieses Übereinkommens" ertheilt der Obmann über Anfrage des Prof. Bechtel hinsichtlich der hiedurch für den Verein sich ergebenden finanziellen Obliegenheiten beruhigende Aufklärung und bemerkt, er würde sicherlich den Beitritt des Vereins zu diesem Unternehmen nicht befürwortet haben, wenn er nicht von der Überzeugung durchdrungen wäre, dass derselbe finanziell einem derartigen Vorhaben gewachsen sei. Die Versammlung stimmt den Ausführungen des Obmanns zu, ermächtigt ihn, das „Übereinkommen" in der zur Verlesung gebrachten Fassung abzuschließen, und entsendet ihn als Vertreter des Vereins in die Redaction der „Mittheilungen".

Nun erhält Professor Meixner das Wort, um über seine beim VI. internationalen Congresse für Hygiene und Demographie (dem er als Delegierter des Vereins angehörte) gemachten Wahrnehmungen und namentlich über die Behandlung der die Schulhygiene betreffenden Fragen zu referieren. Es waren deren zwei. Die erste betraf die ärztliche Schulaufsicht, die zweite den hygienischen Unterricht.

Es gelangten diese Fragen in der 2. Section des Congresses in den Tagen des 27. und 28. September v. J. zur Behandlung und fungierten als Berichterstatter für die erste Frage die Herren Dr. Wasserfuhr (Berlin), Dr. Cohn (Breslau) und Dr. Napias (Paris), für die zweite: Dr. Fodor (Budapest) Dr. Kuborn (Seraing—Lüttich), Dr. Lapet (Bordeaux) und Dr. Gauster (Wien), deren Berichte, gleich den Referaten über die anderen dem Congresse vorgelegten Fragen schon vor Beginn des Congresses versendet wurden und in den Nummern 12 und 13 der betreffenden Broschüren enthalten sind. Meixner gibt den wesentlichen Inhalt dieser Berichte an. Wasserfuhr bespricht den Nutzen der Beaufsichtigung der Schulen durch Schulärzte, Cohn in ausführlicher Weise die unter der studierenden Jugend herrschende Kurzsichtigkeit; er macht

Vorschläge zur Behebung und Verminderung derselben und gibt die Bemühungen bekannt, welche speciell in Breslau, leider aber ohne Erfolg für die Einführung der Institution der Schulärzte gemacht wurden. Napias gibt ein ausführliches Bild über die an den Schulen Frankreichs bestehenden schulhygienischen Einrichtungen. Aus den Berichten Kuborns und Fodors entnehmen wir, dass der hygienische Unterricht an vielen Schulen Belgiens besteht, dass aber besonders in Ungarn das Verständnis für die Wichtigkeit des hygienischen Unterrichtes ziemlich gediehen und derselbe bereits eingeführt ist. An den Universitäten zu Budapest und Klausenburg bestehen bereits Lehrkanzeln für Hygiene.

Nachdem Redner noch die nach Beendigung der Discussionen von der Section angenommenen Thesen bekannt gegeben, bemerkt er, dass sich zwar nicht verkennen lasse, es sei auch bei uns schon lange das Bestreben vorhanden, den gesundheitsschädlichen Einflüssen der Schule zu begegnen, wie die zweckmäßig gebauten und eingerichteten neuen Schulhäuser, die Verbesserungen an der Schulbank, die Controle über den Druck der Schulbücher, die auf die Anfertigung der Stundenpläne verwendete Sorgfalt u. a. beweise, dass man aber auf dem Congresse zur Überzeugung kommen konnte, es müsse bei uns doch noch manches geschehen, sollen wir nicht von anderen Staaten, die uns in dieser Beziehung jetzt schon voraus sind, noch mehr überflügelt werden; namentlich der schulärztlichen Aufsicht werden wir uns nicht mehr lange entziehen können. Er schließt mit dem Wunsche und der Hoffnung, es mögen bei dem 1891 in London abzuhaltenden VII. Congresse die Vertreter Österreichs constatieren können, dass der VI. Congress hier gute Früchte getragen habe, dass aber besonders auf dem Gebiete der Schulhygiene manches Anerkennenswerthe geschehen sei. Prof. Meixner übergibt dem Obmanne des Vereins die sämmtlichen vom Congresse herausgegebenen Broschüren und verspricht etwa noch Erscheinendes erwerben und übergeben zu wollen.

Nach diesen mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Ausführungen leitet Professor Bechtel die Discussion über die Hauptpunkte des Vortrages von Dir. Fetter ein, indem er unter anderm ungefähr Folgendes sagt:

„Gegenstand der heutigen Discussion ist Director Fetters Vortrag über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichtes. Auch ich habe die Schriften der Reformer jahrelang studiert: die Reformer verlangen Undurchführbares. Wenn man die acht Punkte ihres Programmes liest, so möchte man ausrufen: „*Excusez du peu.*“ Die Aufgabe nach Fetters Anschauungen wäre unermesslich.

Der Hauptunterschied zwischen der alten und der neuen Methode ist das Sprechen. Nach der alten Methode wird das Sprechen anlehnend an die Lectüre geübt; die Reformer verlangen aber Sprechfertigkeit, Kenntnis der Umgangssprache, und weisen auf die überraschenden Resultate hin, welche von Bonnen bei kleinen Kindern in kurzer Zeit erzielt werden, ohne zu bedenken, dass das Kind anders lernt als der Realschüler. Das Lernen des Kindes ist ein instinctives, imitatorisches, unbewusstes. Dann befindet sich das Kind immer in einer Nothlage: es ist auf den Verkehr mit der Bonne angewiesen und dadurch gezwungen, die fremde Sprache fortwährend zu sprechen. Im Massenunterrichte ist das Erlangen der Sprechfertigkeit unmöglich. Das hat man in Preußen eingesehen und hat trotz der 34, respective 56 dem Französischen gewidmeten Stunden diesem Unterrichte sehr bescheidene Ziele gesteckt. Bei uns sind dem

Digitized by Google

fremdsprachlichen Unterrichte weniger Stunden zugewiesen, und doch verlangt man von der Schule bezüglich dieser Gegenstände größere Leistungen als in Preußen — man verlangt, dass die Schüler sprechen.

Wie sind die Schüler zum Sprechen zu bringen? Es sitzen 40 Schüler in einer Classe; der Lehrer spricht vor, ein Schüler spricht ihm nach — und nun hören 39 Schüler ein schlechtes „Französisch".

Dazu kommen noch andere Schwierigkeiten. Die germanische Race ist bekanntlich nicht mundgerecht. Auch haben wir keine geeigneten Lehrkräfte, welche die Sprechübungen in zweckmäßiger Weise zu leiten verstünden. Die Lehrer, besonders jene, welche der germanischen Race angehören, sind keine *causeurs*, keine *conférenciers*; dieses *Métier* verstünden Frauen besser. Auch hier gilt der Satz: *„Cherchez la femme!"*

Übrigens angenommen, man würde die Schüler in der Schule zum Sprechen bringen, so hätten doch die meisten von ihnen keine Gelegenheit, außerhalb der Schule die Übungen im Sprechen fortzusetzen; denn in welchen Häusern hört man französisch sprechen? Vielleicht in jenen, wo eine „höhere Tochter" — wie sie Dr. Kellner nennt — parliert. Dann fragen wir weiter: Wo, an welchen Anstalten wird denn das Sprechen gelernt? Bei uns am Theresianum. Diese Akademie ist ein Internat; auch sind dort die Schüler von anderem Geblüte als unsere Realschüler. Sie leben in andern Verhältnissen; sie haben in ihrer Kindheit französisch parliert (und parlieren es fortwährend in ihrer Familie). Eine andere Anstalt, in welcher französisch gesprochen wird, ist das Collège royal français in Berlin; doch selbst die Schüler dieser Anstalt würden in Paris „sich nicht um die Ecke tragen" können. In den rumänischen Gymnasien wird im Französischen eine gewisse Sprechfertigkeit erzielt, aber mit diesen Anstalten sind Internate verbunden. Sprechversuche sind schon alt, doch ist man zur Überzeugung gelangt, dass sie erfolglos sein müssen.

Ich bin kein Gegner der Reform; allein man muss die Sache reiflich überlegen, bevor man die Reform in unsere Schulen einführt.

Die Reformer gefallen sich darin, die Schule, in welcher der „blöde" Plötzismus haust, in den düstersten Farben auszumalen, die reformierte Schule dagegen als ein Eldorado zu schildern. Beide Bilder sind nicht getreu.

Ich bin nicht gegen die neue Methode. Ich bin dafür, dass man in den untersten Classen den Unterricht mit zusammenhängenden Stücken beginne; es müssen aber diese Stücke einen innern Wert besitzen. Aufzählungen der Mitglieder einer Familie vom Großvater bis zur Godel, der Kleidungsstücke vom Oberrock bis zum Hemd, vom Hut bis zu den Schuhen, den Strümpfen und dem *Honny soit qui mal y pense*, der Körpertheile bis zur *„gorge"* können nicht als bildende, wertvolle Stücke betrachtet werden.

Wenn man die Reform einführen will, so muss man vor allem „von der Verstiegenheit heruntersteigen, den neueren Sprachunterricht wissenschaftlich zu behandeln", sagt Dir. Dr. Schiller (Gießen); ferner muss man consequent sein (wie Bierbaum). Consequent sind die Reformer nicht; denn in den unteren Classen die Umgangssprache, in den oberen Classen das classische Französisch eines Montesquieu, eines Pascal lehren, hieße vier Jahre Clavier spielen, um dann drei Jahre Flöte zu blasen. Wenn in den unteren Classen die französische Umgangssprache gelernt wird, so wird die Unterrealschule zur Bürgerschule und dadurch überflüssig. Die Unterrealschule muss die Schüler bezüglich der

Digitized by Google

formalen Bildung, des Eindringens in die französische Cultur etc. für die Oberrealschule vorbereiten.

In Preußen ist der praktische Betrieb des Französischen berechtigt, weil an preußischen Realschulen Latein gelehrt und durch dasselbe die formale Bildung erreicht wird. Bei uns fällt die Aufgabe, die in Preußen durch Latein gelöst wird, dem Französischen zu und außerdem noch eine andere, sehr wichtige Aufgabe, nämlich die Förderung des Deutsch-Unterrichtes.

Sollte an unseren Realschulen noch eine Anforderung gestellt werden, die Erlangung der Sprechfertigkeit, so müsste die Zahl der Lehrstunden um ein Bedeutendes vermehrt werden. Nebstdem „müssten aber die Lehrer, deren Aufgabe nun um vieles schwieriger und mühevoller, deren Thätigkeit aufreibender wäre, bezüglich ihrer Stundenzahl entlastet werden", urtheilt Director Münch. „In der alten Schule haben die Schüler geschwitzt, in der neuen werden die Lehrer schwitzen," erklärt der eifrige Vertheidiger der Reform, Dr. Löschhorn (s. Jahresbericht über das höhere Schulwesen von Rethwisch. 1887). Jetzt wird ein Lehrer kaum imstande sein, in fünf Classen 18 oder 20 Stunden wöchentlich zu parlieren, ohne in kurzer Zeit seine Gesundheit zu untergraben; reibt er sich nicht auf, so erzielt er keine Resultate. Ja, wenn man nur in einer oder zwei Classen zu unterrichten hat, dann kann man etwas leisten, da lässt sich leicht sagen: „Kommt und bewundert mich!"

Aus allem dem ist ersichtlich, dass die Reformer von der Schule zu viel verlangen. Die Forderung, mit nationalem Accent zu sprechen, ist nicht einmal fürs Deutsche durchführbar. Mit der Forderung, ganze Autoren schon von der IV. Classe an zu lesen, kann ich mich nicht einverstanden erklären. Die von Dir. Fetter vorgeschlagenen Schriften von Erckmann-Chatrian halte ich für eine Schullectüre am wenigsten geeignet. Selbst im Deutschen liest man in den Mittelclassen keine ganzen Autoren, sondern nur Bruchstücke. Überhaupt müssen wir uns auf den normalen Standpunkt stellen und uns bezüglich der Reform bescheiden auf das erreichbare Maß beschränken. Die Reformer stellen das Sprechen als Hauptzweck des fremdsprachlichen Unterrichtes hin; meines Erachtens kann und darf das Sprechen der fremden Sprache nur Nebenzweck, nie und nimmer Hauptzweck des Massenunterrichtes an unseren öffentlichen Anstalten sein."

Hiemit schloss der Redner unter reichem Beifalle der Versammlung.

D. Sitzungsbericht der „Innerösterreichischen Mittelschule" in Graz.

Jahresversammlung.

(14. Jänner 1888.)

Nach Verlesung und Genehmigung des Protokolls der letzten Monatsversammlung legt der Vorsitzende Director Rudolf Reichel folgenden Ausschussantrag vor: 1. Der Verein „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz tritt dem Verbande der Wiener Mittel- und Realschule und der Prager Deutschen Mittelschule zur Herausgabe einer gemeinsamen Zeitschrift bei; 2. die Kosten des Unternehmens werden im ersten Jahre aus der Vereinscasse bestritten.

Da der Gegenstand aus den früheren Verhandlungen hinlänglich bekannt ist, wird der Antrag ohne Debatte einstimmig angenommen, die weiteren Modalitäten behufs Durchführung desselben werden dem neu zu wählenden Ausschusse überlassen.

Aus dem Rechenschaftsberichte, den der Vorsitzende des Vereines Director Rudolf Reichel über das abgelaufene Vereinsjahr 1887 erstattete, entnehmen wir folgende Punkte:

Zu Beginn des Jahres zählte der Verein 70 Mitglieder, im Verlaufe traten bei 11, traten aus 3, und 2 giengen mit Tod ab. Diesen letzteren (Landesschulinspector i. P. Holzinger und Director i. P. Johann Gutscher) war bereits in den betreffenden Monatsversammlungen ein warmer, ehrenvoller Nachruf gewidmet worden. Gesammtverhandlungen des Vereines fanden 10 statt.

Prof. Franz Krasan sprach in drei Vorträgen über den mineralogischen, botanischen und zoologischen Lehrstoff am Obergymnasium; Dr. Rosenberg über Mathematik-Repetition in der VIII., Director Rudolf Reichel über den Deutsch-Unterricht auf der Unterstufe der Realschule; in einer andern Versammlung referierte derselbe über die 2. Auflage von Hildebrands Buch: „Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule", besonders aber über den Anhang, in dem Hildebrand für die Beibehaltung des mittelhochdeutschen Unterrichtes eintritt.

Prof. Dr. Otto Adamek hielt einen Vortrag über den Ersatz der Lectüre mittelhochdeutscher Poesie durch Unterricht aus neuhochdeutscher Grammatik vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes.

Prof. Karl Jauker sprach über die schriftlichen Arbeiten aus dem Deutschen in der Realschule.

Prof. Georg Weitzenböck über die schriftlichen Arbeiten aus dem Französischen an der Realschule.

An all diese Vorträge knüpften sich sehr anregende lebhafte Debatten. Einen Gegenstand eingehender Erörterungen bot die von der Wiener Mittelschule an unsern Verein ergangene Einladung zur Herausgabe eines gemeinsamen Vereinsorgans; so lebhaften Sympathien dieser Vorschlag begegnete, so konnte doch die Angelegenheit im abgelaufenen Jahre nicht zum Abschlusse gebracht werden.

Specialcomités wurden eingesetzt zur Berathung eines Vorschlages des Prof. Andel, betreffend die Feststellung eines Normalschrift-Alphabets, und weiters zur Ausarbeitung eines Elaborats über die Einfügung des Mittelhochdeutschen in den Lehrplan des Deutschen am Obergymnasium. Die Vorarbeiten dieser Comités sind soweit gediehen, dass der Verein ihrer Berichterstattung in Kürze entgegensehen kann.

Mit Hoffnung auf die Zukunft und nicht ohne Befriedigung in die Vergangenheit blickend, mag der Verein im neuen Jahre zu neuer Arbeit schreiten.

Bei den darauf folgenden Wahlen wurde an Stelle des statutengemäß abtretenden Vorsitzenden (eine Wiederwahl ist durch die Statuten ausgeschlossen) Prof. Karl Zelger und in den Ausschuss für die statutengemäß Ausscheidenden die Proff. Franz Lang, Peter Mitteregger und Georg Weitzenböck gewählt.

Miscellen.

Über die Indices in den Tacitusausgaben.

Da ich zu meiner Schulausgabe der Annalen, die bei Gerold in Wien erscheint, auch einen Index liefern sollte, war mir reichliche Gelegenheit geboten, die vorhandenen Register von Ritter, Nipperdey, Halm und Müller eingehend zu vergleichen und die Richtigkeit ihrer Citate zu prüfen. Da ich darin nicht wenige Fehler fand, bedauerte ich bald, dass das lexicon Taciteum von Gerber-Greef die Eigennamen planmäßig ausschließt, weil sie als rein äußerliche Zugabe für den Sprachschatz des Schriftstellers unleugbar von geringerer Bedeutung sind. So sah ich mich genöthigt, durch fortwährende Lectüre die vorhandenen Lücken in den Registern selbst auszufüllen und durch unablässiges Nachschlagen möglichst viele Fehler in den Citaten zu verbessern. Dabei half mir öfter die einfache Vergleichung der Indices, indem ein Versehen nur bei dem einen Herausgeber sich fand, während das Richtige bei dem andern stand. Es kommen jedoch auch nicht wenige Verstöße vor, die unbemerkt aus der einen Ausgabe in die andere übergegangen sind. So hat Müller offenbar ein zu großes Vertrauen auf die Richtigkeit des Halmschen Registers gehabt und dies mit einer Reihe von Irrthümern bezahlt.

Im folgenden will ich nun vor allem die Indices von Halm und Müller berücksichtigen, die von Nipperdey und Ritter aber als die älteren nur nebenbei heranziehen.

Auch in den vorhandenen Wörterbüchern sind die Eigennamen noch immer nur stiefmütterlich behandelt. Denn Namen wie Actumerus, Inguiomerus, Segimerus und Trimerus findet man in den neuesten Auflagen derselben selbst dann nicht, wenn sie, wie Georges, als besonderen Anhang ein Eigennamenverzeichnis haben. Ebensowenig werden Sotonius Tigellinus und Tacfarinas berücksichtigt, obwohl dies Männer von unleugbarer historischer Bedeutung sind. Da zugleich für diese und zahlreiche andere Namen auch keine Dichterstellen aufzutreiben sind, so ist bei ihnen die Quantitätsbestimmung der vorletzten Silbe eine recht missliche Sache. Da ich nun darauf in meinem Index nicht verzichten wollte, musste ich mehrfach nach mehr oder minder zweifelhaften Analogien oder gar nach eigenem Ermessen die fragliche Quantität angeben.

Die Eintheilung des vorliegenden Aufsatzes ergibt sich von selbst. Er behandelt zuerst die Lücken in den beiden Indices und dann in einem bedeu-

tend längeren Abschnitte die mannigfachen Fehler, die in den einzelnen Artikeln vorkommen. Auch bezüglich der alphabetischen Aufeinanderfolge der Wörter begegnen dem Leser etliche Versehen.

I. Lücken.

Es fehlen beim Buchstaben A die Aequi 11, 24 und Argivus 11, 14 in allen vier Indices; bei Müller L. Apronius, eques Romanus 1, 29 — ferner Atia, mater C. Silani 3, 68 und Auspex vide Julius.

Der Bosporanus Mithridates 12, 15 und die Byzantii 12, 62 sind nur bei Nipperdey nicht vergessen, der Plural Bruti 1, 10 und 16, 22 von allen.

Die Namen Cilnius und Claudiana tempora stehen nur bei Nipperdey; bei Müller fehlt Claudius Paulus, bei allen die Beinamen Capitolinus, Crispus und Cursor. Außerdem citieren Halm und Müller Curtius Lupus, haben aber Cutius im Texte.

December mensis 13, 10 ist bei allen vier Herausgebern ausgelassen, ebenso Europa 12, 63 — wo es doch zweimal vorkommt. Etrusca gens 4, 65 ist nur bei Nipperdey angeführt. Das Cognomen Fabatus fehlt wie Graecina bei allen, Galla bei Nipperdey und Müller; die Getae 4, 44 stehen nur bei Ritter, Hispaniensis exercitus nur bei Nipperdey.

Januarius fehlt bei allen, ebenso merkwürdigerweise auch Isauricus 3, 62 und Isthmus 5, 10 — die legio Italica bei Halm und Müller, wo sie erst unter legio angeführt wird. Julius mensis ist allenthalben übergangen. Junium nomen steht nur bei Nipperdey, ebenso Magnus als Beiname des Pompejus.

Das Cognomen Marsus fehlt bei allen, ebenso Moschus Vulcatius und November 6, 25; auch Occidens 3, 34. — Bei Otho hat nur Ritter die Verweisung auf Salvius, die zahlreichen Stellen für Othonianus bietet nur Nipperdey.

Der Beiname Paelignus erscheint nur bei Ritter; die Citate für Pompeianus sind bei allen vier Herausgebern sehr unvollständig, am besten noch bei Nipperdey. — Pomponius cliens Seiani 6, 8 fehlt überall, ebenso bei Poppaea (lex) die Verweisung auf Papia; Punica urbs steht nur bei Ritter, ingleichen Quirinalis flamen bloß bei Nipperdey. Das gleichlautende Cognomen 13, 30 fehlt auch bei ihm.

Der Ausdruck Sacrovirianum bellum ist nur bei Nipperdey angeführt, ebenso Samus insula 6, 12. Diese Stelle führen die andern Herausgeber fälschlich unter Samii an. — Die Monatsnamen September und Sextilis fehlen wohl mit Absicht überall. — Die Sinopenses Hist. IV, 83 sind nur bei Nipperdey citiert, das Cognomen Superbus 6, 11 auch bei ihm nicht. — Suriacae legiones fehlt bei Halm und Müller, Thebanus 11, 14 bei allen ausser Nipperdey, der es aber am unrechten Orte hat, nämlich nach Thraciae urbes, wo es niemand sucht.

Der Beiname des Mars Ultor sowie der des Juppiter Vindex fehlt bei allen, die Veronenses finden sich nur bei Nipperdey; unter Vespasianus fehlt bei Müller die erste Stelle aus den Annalen 3, 55.

Ich habe wohl noch andere Lücken notiert, übergehe dieselben aber als minder bedeutend. Die zukünftigen Herausgeber mögen dieselben selbst aus dem Index meiner im Erscheinen begriffenen Ausgabe constatieren und ausfüllen.

Digitized by Google

II. Fehler in den einzelnen Artikeln.

Aeerronia kommt auch 14, 6 vor (zweimal); Achaei gehört vor Achaemenes; unter Achaia fehlt bei Müller das Citat exterretur rumore falsi Drusi 5, 10; ebenso unter Adiabeni: frustra Tigranocertam oppugnant 15, 4. — Unter Aelius Seianus ist bei Müller unrichtig: triumphalia ei Tiberius tribuit 4, 26; 6, 30 werden keine Freunde Sejans bestraft, wie Halm und Müller behaupten. Agrippina vergiftet den Claudius 12 (nicht 13), 67; Albani Thessalis orti steht 6, 34 (nicht 33); Amathus 3, 62 (nicht 6); Anicius Cerialis tödtet sich selbst, also ist occiditur ungenau; Antonius Julus soll es bei Müller heißen, nicht Julius; bei Halm und Müller findet sich öfter die Form epistola statt epistula; unter Apollo ist der Cultus zu Milet 3, 63 übergangen; C. Apronianus Vipstanus ist 14, 1 Consul; Julius Aquila kommt auch 12, 21 vor, der Arar 13, 53 (nicht 52); unter Armenii fehlen einzelne Citate; unter Arminius schreibe castra und füge am Schlusse 1, 58 (gerade die Hauptstelle) hinzu; Atilius Vergilio kommt 1, 41 (nicht 44) vor; Augustus führt das Schauspiel einer Seeschlacht 12, 56 (nicht 57) auf.

Unter Batavi fehlen bei Müller sämmtliche Stellen aus dem zweiten Buche der Annalen, Halm begnügt sich, 2, 8 anzuführen. Es sind aber vier Stellen. Die römerfreundlichen Belgae erscheinen 1 (nicht 4), 43; die Bithyni klagen den Tarquitius Priscus 14, 46 (nicht 16) an. Alle diese Citatfehler verdankt Müller der Ausgabe von Halm. — Die Citate zu Brigantes sind bei beiden unvollständig; unter Burrus schreibe Juvenalibus.

Bei Müller ist Cadius statt Cadlus zu schreiben; Cäcina schlägt die Marser 1, 50 (nicht 59); ausserdem sind seine Sentenzen im Senate 3, 18 und 33 von seinen Feldzügen in Germanien zu trennen; Caelius Cursor begegnet 3, 37 (nicht 27); unter Calpurnia stelle imperatoris Claudii; unter Calpurnianus schreibe Decrius für Decius; die Citate zu Capitolium und Capreae bedürfen einer Vervollständigung; bei Cassius Longinus streiche in Müllers Index die letzte Zahl 2, im folgenden Artikel schreibe adulatio in senatu 13, 41 — denn von einer disciplina kann daselbst keine Rede sein; Cestius Severus kommt Hist. IV, 41 (nicht 73) vor; Cilices gehört vor Cilicia; von der angebornen superbia der Claudischen Familie kommt 1, 16 nichts vor; unter Claudiale schreibe flamonium statt flaminium. — Der nachmalige Kaiser Claudius kommt 1, 58 nicht vor; die Stadtmauer erweitert er 12, 24 (nicht 53); der Centurio Julius Clemens erscheint auch 1, 28; 15, 12 steht Commagena, nicht Commageni; die Thaten Corbulos 14, 23—26 sind bei Müller übergangen; der Fluss Corma begegnet 12 (nicht 2), 14; fälschlich lässt Müller den armen Cornelius Sulla schon 13, 23 nach Massilia verbannen. — Der Artikel Cossutianus Capito ist bei Halm und Müller unvollständig und unrichtig. Denn Tigellini gener wird er 14, 48 und 16, 17 genannt, aber nicht 16, 33 — wo er vielmehr für die Anklage des Thrasea Pätus seinen Denunciantenlohn einsäckelt. Diese Anklage übernimmt er bereits 16, 21 (nicht erst 28). Ausserdem fehlen einzelne Zwischencitate. Für einen einzelnen Artikel sind dies wohl zu viele Verstöße. — Der Triumvir M. Crassus wird 1, 1 erwähnt, der Cyniker Demetrius auch 16, 35 zweimal, die flamines Diales auch 3, 71. Diese wichtige Stelle darf nicht übergangen werden. — Die Nebenbuhlerin der jüngeren Agrippina (Domitia) erscheint

Digitized by Google

auch 13, 21; dass der Kaiser Domitian 11, 11 angeführt ist, wird von Halm und Müller übersehen. — Bei dem Vater Neros Cn. Domitius fehlen zwei Stellen; Domitius Afer stirbt 14 (nicht 4), 19. — Dass Drusus Sohn der Vipsania ist, wird 3, 19 viel deutlicher ausgesprochen, als 3, 75.

Ein schlimmes Missverständnis bei Halm und Müller ist, dass beide den gleichnamigen Sohn und Bruder des Tiberius mit einander verwechseln, und zwar im Artikel über den letzteren. Er gibt den Sueben 12, 29 einen König und hat 1, 25, 27, 55, 12, 29 den Titel Cäsar! Dies ist alles vom Sohn des Tiberius richtig. Außerdem ist das Citat 2, 67 ganz falsch.

P. Egnatius Celer kommt auch Hist. IV, 10 vor. Müller hat dies übersehen. Die Esquilina porta kommt 2 (nicht 3), 32 vor, Etruria auch 4, 55. — Ferner darf man nicht im Index Euander, im Texte aber Evander schreiben: Eunones wird auch 12, 20 genannt, Fabianus Valerius auch 14, 41. — Unter Fabius Valens ist bei Müller epistoas in epistulas zu corrigieren: Faenius Rufus wird praefectus praetorii 14, 51 (nicht 57), denn 14, 57 ist sein Einfluss bereits im Sinken begriffen. 16, 12 wird nur sein Freund P. Gallus verurtheilt; also ist der Plural amici damnantur bei Halm und Müller falsch. — Flaccus Pomponius kommt auch 2, 41 als Consul vor und 2, 67 als Statthalter Mösiens, Flavus auch 2, 10, Fonteius Agrippa nicht bloß in den Historien, sondern auch Ann. 2, 30 und 86. Dies fehlt alles bei Halm und Müller. Bei letzterem war Forum Julium 2, 63 eigens anzuführen; Fulcinius Trio ist 5, 11 (nicht 1) Consul.

Das Citat Gallorum fraus 4, 56 ist ganz unverständlich. — Bei Müller schreibe Hadria statt Hadrla. Übrigens steht 2, 53 der gewöhnliche Ausdruck Hadriaticum mare; ebenso steht 2, 45 Hercynia ohne silva, das vielleicht daselbst einzusetzen ist. — Die Jazyges oder Jazuges kommen auch 12, 30 vor. — Illyricum kommt 2, 53 nicht vor, wohl aber Illyrica ora. Dagegen fehlt 3, 11. 34 und Illyricus motus 1, 52. — Italia externae opis indiget 3, 54 (nicht 44); der Ausdruck Italia stipendiaria passt für 11, 23 nicht (besser aegra). Italica oppida 3, 71 sollte nicht fehlen; Iturius findet sich auch 13, 21; Judaei propter caedem militum puniti 12, 54 ist weggelassen; Juliae gentis origo steht 12 (nicht 2), 58; die Juliae rogationes 3, 25 sind übergangen; die Julii kommen auch Hist. II, 48 vor; S. 330 citiert Müller Julius Paulus Hist. IV, 13 — hat aber daselbst Claudius Paulus geschrieben; der Tribun Julius Placidus erscheint Hist. III, 84 (nicht 85); unter Julius Postumus schreibe sub. Auf derselben Seite ist öfter Trevir statt Trever geschrieben. — Unter Junius Gallio fehlt bei Halm und Müller das Citat 16, 17; unter D. Sunius Jilanus ändere revocatus in redit oder revertitur; unter L. Junius Silanus sollte Müller 15 (statt 14), 52 schreiben; der Junius mensis erscheint auch 2, 41. — Juppiter kommt auch 1, 73 und 6, 25 vor. Die Beinamen Stator und Vindex haben bei Halm und Müller einen kleinen Anfangsbuchstaben.

Unter Labeo schreibe Pomponius statt Pompeius. Diesen Fehler haben alle vier Herausgeber. Bei Laodicia ist ein Unterschied zu machen, da zwei verschiedene Städte gemeint sind. — Die legio prima Germanica kommt 1, 59 nicht vor; Liber pater findet sich auch 3, 61; der Artikel Libo Drusus ist lückenhaft; statt Ligur ist wohl Ligus zu schreiben. — Bei Lingones a Romanis deficiunt 4, 55 setze H. vor der Buchzahl; unter Liris ist bei Müller 12 (statt 22), 56 zu schreiben; im Anfange des Artikels Livia

maior sind die Citate besser zu ordnen; unter Livia minor darf die Stelle 2, 84 nicht fehlen; der Plural Livii 5, 1 ist übergangen; die Giftmischerin Locusta kommt 13, 15 (nicht 14) vor; Londinium ist keine Colonie, wie Halm und Müller behaupten; in dem Artikel Annaeus Lucanus fehlen zwei Stellen; bei Lucullus fehlt der Vorname; unter Lupus schreibe Cutius statt Curtius.

Bei Macro fehlt die Feindschaft mit Arruntius 6, 47; bei Mäcenas fehlt der Vorname und die wichtige Stelle 3,30 — wobei ich von 14,55 ganz absehe; ebenso ist für Massilia die Stelle 14, 57 übersehen; dagegen kommen die Massilienses 4, 44 nicht vor; unter Maximus schreibe Caesennius statt Caesonius (ein Name, der bei Tacitus gar nicht vorkommt). Hier hat nur Ritter das Richtige. — Die Medi erscheinen 15, 31 (nicht 30); bei Megaleses ludi bezweifle ich die Richtigkeit des Ausdruckes; Memphis kommt Hist. IV, 84 vor; ingleichen Mercurius 13, 57 (nicht 67); die Artikel Messalina und Messalinus gehören vor Messalla; Milichus wird auch 15, 59 genannt; ingleichen Misenum auch 14, 9; Moesia wird 3,39 nicht ausdrücklich genannt; der Artikel Mytilenae bedarf der Umarbeitung, da diese Form nur im dialogus vorkommt.

Der Artikel Narcissus ist unvollständig, namentlich fehlt die wichtige Stelle 12, 66; außerdem beginnt er unpassend mit 13, 1, d. i. mit dem Tode des Freigelassenen. — Narnia erscheint auch Hist. III, 67; ingleichen schreibe dort 78 statt 77; im ersten Artikel Nero ist 12, 8 und 13, 3 übergangen; im zweiten schreibe 4, 15 (statt 17) und ergänze die Citate; ferner fehlt Nero Tiberius imperator vide Tiberius. Ebenso Neroues 1, 28 und 11, 35. — Nerullinus ist auch Consul 12, 25; Cn. Nonius 11, 22 ist übergangen, dagegen Cn. Novius aufgenommen abweichend vom Texte; 2, 63 steht nicht Noricum, sondern Noriça provincia. Dagegen kommt Noricum Hist. I, 70 vor, woselbst auch die Norici erscheinen; letzteres ist bei Halm und Müller übergangen; für Numantia, das bei Tacitus gar nicht vorkommt, schreibe Numantina clades; der Singular Numida ist übergangen; der Artikel Octavius Sagitta sollte anders stilisiert sein; unter Oriens ist bei Müller eine Stelle aus den Annalen citiert, was doch zu mager erscheint; unter M. Ostorius filius schreibe 14, 48 (statt 18); M. Otho kommt auch 14, 1 vor.

Pacorus erscheint auch 15, 31; Pannonia auch 12, 30 und 15,25; Pannonici exercitus 1, 52 ist ausgelassen; der Centurio Papirius erscheint Hist. IV, 49 (nicht 29); Parthi bellum in Armenia movent 12, 44 ist falsch; das Adjectiv Parthicus wird übergangen, ebenso der Singular Parthus. — Paulus Venetus kommt 15 (nicht 14), 50 vor, Pedanius Secundus auch 14,43; bei T. oder C. Petronius darf das Citat 16, 20 nicht fehlen; unter Pharasmanes schreibe Quadrato statt Claudio, denn der Kaiser weiß noch gar nichts davon; 4, 44 steht Pharsalica acies, nicht Pharsalia; C. Piso stirbt 15,59 (nicht 54), wie bei Müller zu lesen ist; Cn. Piso filius wird mit seinem Bruder M. Piso verwechselt. Infolge dessen sind die Citate bei beiden confundiert. — Bei L. Piso ist 2, 32 übergangen; ingleichen bei dem gleichnamigen Pontifex, dass er auch praefectus urbi gewesen und auf Staatskosten beerdigt wird, 6, 11. Merkwürdigerweise haben alle vier Herausgeber diese Stelle übersehen, und dies bei einem Manne, der nur zweimal vorkommt. — Plancina wird zuerst 2 (nicht 3), 43 erwähnt; Plato auch 0. 32; Pompeius Paulinus auch 13, 54; Pomponius Flaccus auch 2, 67. — Unter P. Pomponius

Digitized by Google

Secundus ist bei Müller ein schlimmes Missverständnis: ob carmina scaenae data a Claudio increpitus 11, 13. Claudius schilt aber das Volk, weil es den genannten Consular beleidigt hatte. — Die ältere Poppäa Sabina wird auch 13, 43 erwähnt. — Der Maurenkönig Ptolemäus kommt auch 4, 24 und 26 vor, wie auch Halm richtig hervorhebt. — Das Citat Puteolani 14,27 ist auf Puteoli zu übertragen.

P. Quirinius kommt auch 3, 23 vor. — Unter Rhescuporis schreibe fratris filium, statt fratrem. Müller hat dies Versehen wie so viele andere aus Halm entlehnt. Doch hat auch Ritter den Fehler. — Unter Roma möchte ich das schlechte Wort reaedificata vermeiden; das Adjectivum Romanus, das in zahlreichen Verbindungen vorkommt, fehlt bei Halm und Müller ganz; unter Rufinus gehört Vinicius vor Vivennius.

Sabina origo 11, 24 fehlt bei Halm und Müller; Saevinus citiert Müller im Index, hat aber im Texte Scaevinus. Mehr Consequenz ist diesmal bei Halm zu finden. — Unter P. Scipio wird 12, 53 unnöthiger Weise zweimal citiert, dagegen 6, 2 übergangen. Warum ferner Ritter, Halm und Müller adulatur Pallanti geschrieben haben, kann ich nicht verstehen. — Scribonius 2, 32 fehlt; Scydrothemis kommt auch Hist. IV, 83 vor; unter Segestes ist bei Müller 1, 57 (statt 56) zu schreiben; der zweite Artikel Seleucia bedarf der Vervollständigung und besseren Sichtung. — Bei Senecio wird auf Tullius verwiesen, und wirklich ist dort Tullius Senecio geschrieben. Im Texte steht jedoch 15, 50 bei Halm und Müller nicht Tullius, sondern die Conjectur Ritters Claudius. — Ingleichen schreiben beide Herausgeber im Index Serica vestis, im Texte aber 2, 33 serica vestis. Dies sind kleine Inconsequenzen, die aber leicht vermieden werden konnten. — Von Servius Tullius wird gesagt: templa condidit 15,41. Dort ist aber nur von einem Tempel der Luna die Rede; der Plural Silani 6, 2 fehlt; die Silures kommen auch 12, 39 vor, und zwar zweimal. — Der Artikel Sofonius Tigellinus ist theils unvollständig, theils unrichtig. Es musste vor allem erwähnt werden, dass aus seinen praedia Aemiliana das Feuer zum zweitenmale ausbrach. Ferner vertreibt nicht er die Octavia, sondern Nero — Bei Sol war auch zu erwähnen, dass der Phönix diesem Gotte heilig war. — Alle vier Herausgeber führen für Statius Proximus zwei Stellen an (15, 50 und 71) und eine für Statius tribunus 15, 60. Es sind aber nicht zwei verschiedene Personen, sondern nur eine gemeint, die an der zweiten Stelle nur mit einem Namen bezeichnet wird. Es sind daher die zwei Artikel in einen zu verschmelzen. — Unter Stertinius wird gesagt: eosdem supplices in deditionem accipit 2, 22. Man muss hier eosdem nach dem Zusammenhange auf die unmittelbar vorhergehenden Cherusci beziehen, während die Ampsivarii gemeint sind. — Suebae gentes 2, 45 fehlt; die Einsetzung eines Königs bei den Sueben ist auch 2, 63 erwähnt; der Artikel M. Suillius (Sohn) gehört nach P. Suillius (Vater). Letzterer Artikel ist zugleich lückenhaft. — Der Dictator Sulla kommt auch 12, 60 vor; der Artikel Tarpeium saxum bedarf der Umarbeitung; Hist. III,71 steht Tarpeia rupes. Das Streben nach Kürze soll nicht zu Ungenauigkeiten führen. — Taurina colonia erscheint Hist. II, 66; M. Terentius wird 6,9 losgesprochen; der Ausdruck Termestina natio fehlt; Theophanes Mitylenaeus schreiben Halm und Müller, haben aber früher Mytilenae; Thrasullus kommt auch 6, 21 vor. Bei einem Manne, der nur an drei Stellen sich findet, kann es nicht schaden, sie alle anzuführen.

Digitized by Google

— Tiberis kommt 15, 2 nicht vor, wohl aber 15, 43. — Beim ersten Artikel Tigranes sind zwei verschiedene Könige desselben Namens zusammengeschweißt; Torquati duo 16, 12 fehlt; die Tralliani dürfen nicht als populus bezeichnet werden; Treverorum ala und turmae kommt Hist. II, 14 vor; für 15, 39 ist nicht Troia, sondern Troianum excidium zu citieren.

Valerius Paulinus kommt nur Hist. III, 43 vor, Vannius auch 12, 30; für Variana clades citiere 12, 27 (nicht 17); der Artikel Q. Veranius ist lückenhaft; die Angabe Verax Civilis nepos kann leicht ein Missverständnis hervorrufen; der Legat Visellius Varro kommt an drei Stellen vor (3, 41. 42. 43); Visurgis flumen auch 2, 12; unter P. Vitellius schreibe bei Müller 2 (statt 3), 6; der Artikel Vologeses ist unvollständig, indem eine Reihe von Stellen fehlt, darunter der Schluss; Vonones muss schon 2, 4 aus Armenien weichen, nicht erst 2, 56; unter Zmyrnaei schreibe vereinfacht 4, 43, 55. eorum origo et merita in populum Romanum 4, 56.

Wien. *Ig. Prammer.*

Zur Gerichtsscene auf dem Achillesschilde.

Il. XVIII. 497—508: Λαοὶ δ' εἰν ἀγορῇ ἔσαν ἀθρόοι· ἔνθα δὲ νεῖκος
ὠρώρει, δύο δ' ἄνδρες ἐνείκεον εἵνεκα ποινῆς
ἀνδρὸς ἀποφθιμένου· ὁ μὲν εὔχετο πάντ' ἀποδοῦναι,
δήμῳ πιφαύσκων, ὁ δ' ἀναίνετο μηδὲν ἑλέσθαι· v. 500
ἄμφω δ' ἰέσθην ἐπὶ ἴστορι πεῖραρ ἑλέσθαι·
λαοὶ δ' ἀμφοτέροισιν ἐπήπυον, ἀμφὶς ἀρωγοί·
κήρυκες δ' ἄρα λαὸν ἐρήτυον· οἱ δὲ γέροντες
εἵατ' ἐπὶ ξεστοῖσι λίθοις ἱερῷ ἐνὶ κύκλῳ,
σκῆπτρα δὲ κηρύκων ἐν χερσὶ ἔχον ἠεροφώνων· v. 505
τοῖσιν ἔπειτ' ἤϊσσον, ἀμοιβηδὶς δὲ δίκαζον.
κεῖτο δ' ἄρ' ἐν μέσσοισι δύω χρυσοῖο τάλαντα,
τῷ δόμεν ὃς μετὰ τοῖσι δίκην ἰθύντατα εἴποι.

Über diese berühmte Schilderung hat im April des verflossenen Jahres der englische Philologe Walter Leaf in dem „Journal of Hellenic studies" eine Abhandlung veröffentlicht, welche eine Lücke in der reichen, jene Stelle betreffenden Literatur*) ausfüllt. Leaf hat nämlich vom vergleichenden Standpunkte die vorliegende Frage erörtert, d. h. er hat den für sich dunklen homerischen Rechtsfall durch Heranziehung anderer analoger zu erhellen gesucht. Die Resultate dieser englischen Abhandlung sind, da dieselbe erst vor kurzem erschienen ist, natürlich noch nicht in den neuesten Homer-Ausgaben berücksichtigt. Hingegen nimmt es mich wunder, wie wenig diese neuen Homercommentare in der Erklärung obiger Verse der modernen Forschung Rechnung tragen. Fast alle — die Ausnahmen werden weiter unten erwähnt — hängen sich mit einer gewissen Ängstlichkeit an eine — allerdings durch die Länge der Zeit — geradezu sacrosanct gewordene Auslegung. Da es nun nicht jedem Gymnasiallehrer leicht möglich ist, all die angeführten Abhandlungen durch-

*) Schoemann: Griech. Alterth. I. S. 29 ff. u. 51; derselbe in d. Antiquit. iur. publ. Graec. p. 73; Naegelsbach: Hom. Theol. ³ S. 291; Clemens: De Homeri clipeo Achilleo (Bonn 1844) p. 16. (vgl. übrigens Hentzes Anhang zur Ameis-Ausgabe, VI. Heft, S. 149); Volquardsen: Telemachs Process S. 33; Robiou: Questions Homériques (Paris 1876) S. 100 ff.

Digitized by Google

zulesen, jedem derselben aber daran gelegen sein muss, diese überall gelesene, für die Erkenntnis der Rechtsanschauungen im homerischen Zeitalter wichtige Stelle den neuesten Forschungen entsprechend dem Schüler zu erklären, schien es mir der Mühe wert, aus jener zerstreuten Literatur die treffendsten Gedanken bald da, bald dort hervorzuholen und zu einem wo möglich wohlgefügten Ganzen zu vereinigen.

Vergegenwärtigen wir uns also die ganze Situation. Eine große Volksmenge steht auf dem Marktplatze, dicht geschart um zwei Männer, welche wegen des Sühn- oder Wehrgeldes für einen begangenen Mord heftig streiten. Wieso bricht der Streit aus? Der Dichter beantwortet uns diese Frage mit den Worten: ὁ μὲν εὔχετο πάντ' ἀποδοῦναι, δήμῳ πιφαύσκων, ὁ δ' ἀναίνετο μηδὲν ἑλέσθαι. *Hic haeret aqua!* Denn von der Übersetzung dieser Worte hängt die Auffassung der gesammten Stelle ab. Von den *Scholia Veneta, Philostratus, Eustathius* an bis in unsere Zeit herab erhielt sich folgende Auslegung: „Der eine rühmte sich, alles gegeben zu haben, indem er sich zum Volke wendete, der andere aber leugnete, etwas empfangen zu haben." Dieser so alten, auch von bedeutenden Philologen, wie Heyne, Köppen u. A., gebilligten Erklärung trat zuerst Münscher in der „Allgem. Schulzeitung (1829, Bd. II. 579)" entgegen mit der Übersetzung: „Der eine gelobte, alles zu geben, zum Volke sich wendend, der andere aber weigerte sich, irgend etwas anzunehmen." Die seitdem aufgetretenen Erklärer haben, wie gesagt, sich um diese Auffassung wenig gekümmert, nur wenige Männer, wie La Roche, Passow, der Jurist Hofmeister und der jüngste Erklärer Leaf, haben sich ihrer angenommen. Für jene zweite Auslegung eine Lanze zu brechen und ihr zum endlichen Siege zu verhelfen, unternimmt die folgende Betrachtung.

Wer zwei verschiedene Übersetzungen ein und derselben Stelle liest, muss zunächst durch lexikalische und sprachliche Gründe die Gleichberechtigung derselben zu erhärten suchen. Und dies ist hier — woran übrigens meines Wissens niemand bisher gezweifelt hat — leicht nachzuweisen. Denn εὔχεσθαι kann sowohl in Bezug auf Vergangenheit als Zukunft gebraucht werden*); ἀναίνομαι kann bald nur „leugnen" heissen, so Il. IX. 110, wo Agamemnon auf die Vorwürfe Nestors erwidert: „Greis, nicht unwahr sprichst du jetzt von meiner Verschuldung. Ja, schwer fehlt' ich, οὐδ' ἀναίνομαι (und leugne es nicht)"; bald kann ἀναίνομαι nur „sich weigern" bedeuten, wie Il. XVIII. 450, wo Thetis dem Hephaistos erzählt, wie „der Achaeer Älteste den Achill anflehten und ihm verhießen, viel Köstliches zu geben, doch er ἠναίνετο λοιγὸν ἀμῦναι (weigerte sich, das Verderben abzuwehren)". Dass schließlich der Inf. Aor. die Stelle des Futurums vertreten kann, lässt sich vielfach belegen.**) Wir sehen also, dass sprachliche Gründe unsere Frage nicht entscheiden können. Und die sonst so beachtenswerte Autorität der Venet. Scholien, des Paraphrasten Philostratus, des Eustathius etc muss gleichfalls diesmal beiseite gelassen werden, weil die jenen alten Homerforschern zu Gebote gestandene Quelle auch für uns klar fließt, nämlich das homerische Epos selbst. Somit müssen wir die beiden Auslegungen nach ihrer inneren Wahrscheinlichkeit prüfen.

Nach der ersten Deutung: „Der eine rühmt sich, gezahlt zu haben, der andere leugnet den Empfang der Geldsumme" würde Homer aus dem Thema δύο δ' ἄνδρες ἐνείκεον εἵνεκα ποινῆς ἀνδρὸς ἀποφθιμένου eine Schuldklage gemacht,

*) Vgl. Odys. XI. 261; XVII. 59; Il. IV. 119.

**) Kübner: Ausführliche Grammatik d. gr. Sprache ² S. 163. Anm. 8

Digitized by Google

d. h. er würde die Streitfrage, ob eine bestimmte Geldsumme gezahlt wurde oder nicht, zum Gegenstande eines Bildes gewählt haben, das sich würdig an die anderen anschließen sollte. Mit Recht aber fragt Leaf, wozu es in einem solchen Rechtsfalle, der doch durch Zeugen oder einen Eid geschlichtet werden konnte, einer solchen Gährung unter dem Volke, wozu es Herolde und Geronten (vgl. v. 501 ff) bedurfte. Übrigens bieten die homerischen Epen für Schuldklagen keinen Beleg. Klarer wird der Rechtsfall auf Grund der zweiten Deutung. Ein Mord ist verübt worden, der Mörder ist, wie er es vor dem Volke ausspricht (δήμῳ πιφαύσκων), bereit, jedes Sühngeld zu erlegen. Auf diesem Wege das Verbrechen zu sühnen, hatte er ein Recht, denn er konnte mit Aias (Il. IX. 632) seinem Gegner sagen: „Grausamer! Nahm doch mancher bereits von dem Mörder des Bruders oder sogar von dem Mörder des eigenen Sohnes ein Sühngeld. Dann bleibt, wenn er die Buße bezahlt, im Lande der Mörder, und der Gekränkte bezähmt sein Herz und die muthige Seele, wenn er die Sühnung empfangen". Doch der Verwandte des Ermordeten will von einer ποινή nichts wissen, er wünscht, dass nach dem härteren Systeme mit Exil der Mörder bestraft werde; musste ja auch Tlepolemos, der „den theuern Ohm des Herakles" erschlagen, fliehen, denn Söhne und Enkel des Herakles drohten ihm Rache (vgl. Il. II. 662).

Der zweiten Auffassung zufolge führt uns die in Rede stehende Stelle den Gegensatz vor zwischen dem härteren Rechte, welches nur Lebensgefahr oder freiwillige Verbannung des Mörders kennt, und dem milderen, welches auch Sühnung durch Geld zulässt. Die homerische Gesellschaft wäre also zu dem Stadium vorgerückt, wo sie erkannte, dass manchmal, etwa aus Nothwehr oder durch irgend einen Zufall verübt, der Mord durch eine ποινή gesühnt werden solle. Die Entscheidung, welche von den zwei Entgeltungen angewendet werden solle, beansprucht natürlich der δῆμος für sich. Darin findet die homerische Gerichtsscene ihre Anwendung. Denn der Verwandte des Ermordeten droht durch seine Rückweisung eines Sühngeldes dem Thäter mit dauernder Lebensgefahr oder freiwilliger Verbannung, was schon Clemens ausdrückt mit den Worten: *si ille, qui occisi viri partes tuetur, omnem ποινὴν negaret, mortis poenam alteri deberet intendere.* Doch fügt er gleich hinzu: *cuius rei hic nullum exstat vestigium.* Nun aber lässt sich im Hinblicke auf die oben citierten Stellen (Il. IX. 632 und Il. 662) dagegen einwenden, dass, wenn der Dichter ausdrücklich die Nichtannahme eines Sühngeldes betont (v. 499), er nicht die infolgedessen dem Thäter bevorstehende Gefahr seines Lebens, resp. des Exils eigens hervorheben musste. Überdies hat Hofmeister scharfsinnig das von Clemens vermisste *vestigium* in unserer Stelle selbst entdeckt. Er weist nämlich treffend auf die Haltung der beiden Parteien zum Volke hin. Nur von dem Schuldigen wird berichtet, dass er sich an das Volk wendet, er sucht allein das Mitgefühl des Volkes zu erregen — eben aus Furcht vor jener älteren, harten Strafe — während der Vertreter des Todten auf seinem Rechte besteht.

Beide Parteien kommen endlich überein, den Streit ἐπὶ ἴστορι zum Abschluss zu bringen. Wer ist nun dieser ἴστωρ? Das Wort bedeutet an sich einen „Wissenden, Kundigen"; ein solcher kann ein Zeuge oder Schiedsrichter sein. In der Ilias begegnet ἴστωρ nur noch XXIII. 486, wo es — wie allgemein anerkannt — nur Schiedsrichter bedeuten kann. Dass aber ἴστορες auch Zeugen bezeichnen kann, beweisen sowohl die solon. Gesetze, in denen die Zeugen ἰδόντες („Wissende") heißen, als auch boeotische Inschriften.*)

*) Vgl. Collitz: Sammlung der griech. Dialectinschriften, I. Bd., Nr. 482, Z. 14; 488 BZ. 88, 488, HZ. 166, 169, 172, 175.

Digitized by Google

Die Scholia Veneta A und Eustathius erklären ἴστορι an unserer Stelle durch μάρτυρι ἢ κριτῇ, geben also der Bedeutung „Zeuge" den Vorzug, worin ihnen beinahe alle Erklärer der Neuzeit gefolgt sind. Doch ganz und gar mit Unrecht! Dass aber hier unter ἴστωρ nicht ein Zeuge verstanden werden darf, lässt sich treffender nachweisen, als es Doederlein gethan, der sich darauf steift, dass ein Dichter ein und dasselbe Wort nicht in verschiedener Bedeutung gebrauchen könne. Als ob wir mit voller Sicherheit unsere Stelle und Il. XXIII. 486 ein und demselben Verfasser zuschreiben dürften! Überzeugender haben Pappenheim (Philologus Suppl. II. S. 38 A.) und wohl unabhängig von diesem später Hofmeister die Übersetzung „Zeuge" als unzulässig erklärt. Denn gehen wir von der ersten Deutung des Rechtsfalles aus: „Der eine rühmte sich, alles gegeben zu haben, der andere aber leugnete den Empfang". Nun lässt sich wohl die positive Behauptung „gezahlt zu haben" durch Zeugen erhärten, niemals aber die negative „nichts erhalten zu haben". Denn welcher Zeuge könnte dies bekunden? Und gesetzt, sie stellten beide, jeder zur Bekräftigung seiner Aussage einen Zeugen, so sind sie erst recht nicht beim πεῖραρ des Streites angelangt. Die zweite Deutung: „Der eine gelobt alles herzugeben, der andere weigert sich etwas anzunehmen", verträgt sich auch nicht mit der Zuziehung von Zeugen. Denn ist schon beim Versprechen ein Zeuge unnöthig, so steht er beim Verweigern noch weniger am Platze. Ἴστωρ kann also hier nur „Schiedsrichter" heißen; beide Parteien suchen sich einen kundigen Mann, der den Streit beilegen soll. Für das Heranziehen des ἴστωρ hat Leaf ganz hübsch auf den primitiven Vorgang bei der *legis actio sacramenti* hingewiesen. Derselbe besteht, darin: Zwei bewaffnete Männer streiten betreffs der Zugehörigkeit einer Summe. Zufällig geht der *praetor, vir pietate gravis* vorbei und hält sich auf, um den Streit zu schlichten. Die Streitenden bringen die Sache vor und kommen überein, dass er ihr Richter sein soll. Die Ähnlichkeit ist hier genug klar, der Praetor ist hier vertreten durch den ἴστωρ, den Schiedsrichter. Nur ein bedeutender Unterschied tritt hiebei zu Tage. In der *legis actio* ist die Rechtsfrage eine rein private, welche der Praetor allein entscheiden kann, ohne viel Lärm. Aber die Bestrafung eines Mörders ist von öffentlicher Wichtigkeit, nach dem Eifer zu schließen, mit welchem das Volk daran theilnimmt. Denn verfolgen wir die Scene weiter!

Die herumstehende Menge, dessen Stimme der Thäter für sich zu gewinnen und so den Gegner nachgiebig zu machen suchte — ist ja *vox populi vox dei* — ist getheilter Ansicht, sie steht zum Theil dem Imploranten, zum Theil dem Kläger bei. Helfer, ἀρωγοί nennt der Dichter diese Parteigänger, die an die „Eideshelfer" im germanischen Rechte erinnern, mit denen sie sich aber hier nicht decken.*) Die getheilte Stimmung des Volkes muss, wenn es sich — der ersten Auslegung zufolge — um eine bloße Schuldklage handelte, geradezu unbegreiflich klingen. Denn da eine Klage wegen einer Schuldsumme durch Zeugen entschieden wird, wie kann da noch bei einem vernünftigen Volke getheilte Ansicht platzgreifen! Ein solches Gefühl entspringt vielmehr nur ethischen Motiven. Diese Rufe des Demos pro und contra sind nichts als Ausflüsse der alten Rechtsanschauung, welche nur Lebensgefahr, resp. Exil für den Thäter kennt, einerseits und der neueren, milderen andererseits, welche auch das Sühngeld zulässt.

*) Den germanischen Eideshelfern entsprechen aber die in der berühmten, großen gortynischen Inschrift begegnenden Zeugen. Vgl. meine Abhandlung „Zur Inschrift von Gortyn" (bei Gerold 1886), S. 50, 71.

Der Lärm der Menge wird immer stärker. Da suchen Herolde dieselbe zu beschwichtigen und räumen den Platz für die γέροντες. Diese nehmen rings im heiligen Kreis auf schön behauenem Stein Platz und erheben sich dann mit dem Zeichen ihrer richterlichen Gewalt, dem Heroldstab, um einer nach dem andern (ἀμοιβηδίς) Recht zu sprechen. Soweit scheint alles in Ordnung. Und doch drängt sich unwillkürlich die Frage auf, in welchem Verhältnis der ἴστωρ, der Schiedsrichter, zu den Geronten steht, welche unerwartet auftreten und an seiner statt richten. Homer bleibt die Antwort schuldig. Aristoteles (d. s. p. IX., p. 361) scheint die Geronten in ihrer Gesammtheit dem ἴστωρ gleichzusetzen. Philostratus übergeht sie und Eustathius sagt: οἱ δὲ ἀμφοτέρωθεν ἐπιπόντες ἀρωγοὶ λαοὶ δικήγοροι ὡς εἰκός εἰσιν ἢ καὶ κοινὸς ὄχλος, ὁποῖα τὰ τῶν δημοκρατουμένων. Er denkt sich also wohl, dass durch das Einschreiten der Herolde die eben noch ungeordnete Masse sich plötzlich zu einer geordneten Gerichtsversammlung constituiert. Doederlein hat zuerst die einzig richtige Ansicht aufgestellt, dass nur der ἴστωρ der eigentliche Richter sei. Man kann wohl an den βασιλεύς denken, während die γέροντες als Beisitzer fungieren. Doch hätte Doederlein betonen können, der ἴστωρ entscheide deshalb nicht allein, sondern mit Hilfe eines Rathes, weil das Verbrechen, gegen ein Glied des Staates gerichtet, allgemeine Bedeutung hat und öffentliches Interesse besitzt. Ferner ist zu bemerken, dass der Dichter unterlassen hat, ausdrücklich zu berichten, dass der ἴστωρ die Geronten zu einer Gerichtssitzung einberief behufs Entscheidung einer Sache, die er selbst beizulegen nicht wage. Diese scheinbare Lücke — scheinbar, sage ich, weil schon die lebhafte Theilnahme des Volkes die Öffentlichkeit des Processes andeutet — hat Leaf treffend durch Heranziehung der „Eumeniden" ausgefüllt. Dort ist auch von einem Morde die Rede, die eine der Parteien, Orestes, versichert, die entsprechende Sühne geleistet zu haben, die andere, der Chor, weigert sich etwas anzunehmen und beharrt auf die Bestrafung durch lebenslängliche Verbannung. Wie der oben erwähnte Praetor zufällig erscheint, so tritt hier auf den Schrei des Orestes die Göttin Athene auf, ohne zu wissen, in welcher Eigenschaft sie zu Hilfe gerufen wird. Da spricht Orestes (v. 439): „Ich erschlug meine Mutter — ich leugne es nicht — vergalt mit Mord des vielgeliebten Vaters Tod. Du magst entscheiden, ob ich recht that oder nicht; wie er falle, ich füge mich in deinen Spruch." Darauf Athene: „Der Fall ist zu schwierig als dass ein Sterblicher ihn wähnt zu schlichten". (Auch bei Homer ist der Fall zu schwierig.) „Doch schwer hinwegzuweisen sind die Grausen." (Auch bei Homer ist der Gegner schwer zur Nachgiebigkeit zu bewegen, weil er Wiedervergeltung beanspruchen kann.) „Doch weil die Sache gediehen zu solchem Ziele, bestell' ich Richter über Mord; ich wähle meiner Bürger gleich die besten aus, wahrhaft zu schlichten diesen Streit." Hier wird also ausdrücklich die Absicht, andere Bürger zurathe zu ziehen, von der Göttin kundgegeben; bei Homer spricht dies der ἴστωρ wohl nicht aus, thut es aber, wie das Auftreten der γέροντες verräth. Bei beiden Dichtern aber wird durch das Auftreten der Herolde der Übergang zum eigentlichen Process gekennzeichnet, denn auch bei Aeschylos befiehlt Athene: „Verkünde, Herold, schaffe Ruh' im Volk umher!" eine Aufgabe, der sich auch die homerischen Herolde unterziehen. Die Debatte unter den Geronten*) ist natürlich vom Dichter nicht dargestellt. Hätte er dies gethan,

*) Eine Vorstellung von derselben kann uns der von Leaf aus der isländischen Rechtsgeschichte geholte, allerdings ungefähr 1000 n. Ch. spielende Rechtsfall erwecken. Wie bei

so würde er wohl den Erklärern der Nachwelt über die einzelnen sachlichen Schwierigkeiten hinweggeholfen, seiner Meisterschaft aber als poetischer Maler bedeutend Abbruch gethan haben. Der Dichter musste ja den Moment fixieren, wo das Volk mit größter Aufmerksamkeit dem bevorstehenden Urtheilsspruch lauscht. Theilte er aber auch den mit, dann hätte er auch die auseinander laufende Menge schildern müssen.

Es bleiben noch zwei Verse übrig, deren Erklärung allerdings nicht so sicher aufgestellt werden kann, als ich es mit dem vorgebrachten, die vorangehenden Verse betreffenden Commentar wagen würde. Dass ich mich aber unter allen möglichen Auslegungen gerade der des Philostratus anschließe, welcher in den zwei Talenten Goldes einen μισθὸς τῷ ὀρθῶς ἐκδικάσαντι, also einen Ehrensold für den besten Richterspruch sieht, bewegen mich folgende Umstände: Vor allem ist der Ausdruck ἰθύντατα zu betonen: ἰθύνειν wird sehr oft und sehr bezeichnend von den Richtern ausgesagt; sie sollen die σκολιὰς θέμιστας*) die krummen, nicht rechten Fälle recht machen, also Richter im wahrsten Sinne des Wortes sein. Ferner bezieht sich doch der Superlativ naturgemäßer auf mehrere Personen, also auf die Richter, als auf die zwei Parteien. Sonst hätte doch der Dichter ganz gut einen Comparativ setzen können. Auch die Verbindung μετὰ τοῖσιν spricht eher für Richter als für die streitenden Parteien. Die Richter sitzen im Kreise und nun bringt unter ihnen, in ihrem Kreise ein jeder seine Ansicht vor. Wäre aber an die Processierenden zu denken, stünde wahrscheinlich ὃς τούτων oder entsprechend dem ἄμφω (v. 500) und ἀμφοτέροισιν (v. 501) ein Genet. dieser Wörter. Ich theile also die Ansicht derer, welche annehmen, dass diese zwei von den Parteien niedergelegten Talente Goldes demjenigen Richter zufallen, der am besten Recht gesprochen hat.

Fassen wir also noch kurz die Erklärung der ganzen Stelle zusammen: Ein Mord ist verübt worden, der Thäter sucht sich der Verfolgung dadurch zu entziehen, dass er eine gewisse Geldsumme erlegen will. Da sein Gegner davon nichts wissen will, wenden sie sich an einen erfahrenen Mann (oder etwa den König), mit der Bitte, den Process zu entscheiden. Dieser wagt es nicht allein zu thun und beruft daher die Ältesten des Volkes zu einer Gerichtssitzung. Die Geronten besprechen den Fall hin und her, endlich verkündigt der ἴστωρ als bindenden Richterspruch das Urtheil desjenigen Geronten, der am treffendsten gerichtet hat. Diesem fallen auch die zwei Talente als ἄθλον zu. Noch ist das Urtheil nicht gefällt der Mörder steht mit bangem Herzen da und blickt ängstlich auf die Mienen der Richter, während sein Gegner trotzig, im vollen Bewusstsein seines Rechtes der Entscheidung harrt. Draußen, außerhalb des Ringes hat sich der Lärm des Volkes gelegt, athemlos lauscht die Menge den berathenden Greisen, kurz das Ganze bietet ein Bild außerordentlicher Spannung. Man kann wohl mit Recht sagen: diese Poesie ist eine redende Malerei.

Wien, im März 1888. *Dr. J. Simon.*

Homer und Aeschylos handelt es sich auch hier um einen Mord, den der Thäter durch Geld sühnen möchte, dabei aber auf Widerstand des Gegners stößt. Endlich lässt sich dieser erweichen, und nun sollen die „zwölf Tagesmänner" die Sühne bestimmen. „Wollt Ihr" — sagt der Älteste unter ihnen — „die kleinere oder größere Ächtung verhängen, soll er vom Bezirke oder vom ganzen Lande verbannt werden." „Nichts von diesem" — sagt ein anderer — „denn solche Verbannung wird wenig geachtet, Leute sind doch getödtet worden. Ich will mich entscheiden für eine so große Summe, dass keiner bisher ein größeres Sühngeld geleistet haben soll". Alle waren mit diesem Antrage einverstanden, durchs Los wurde der bestimmt, welcher zuerst die Höhe des Sühngeldes angeben sollte. Das Los fiel auf den Ältesten, der dem Mörder die dreifache Summe des Wehrgeldes auferlegte. Und damit erklärten sich alle einverstanden.

*) Vgl. Il 387 σκολιὰς κρίνωσι θέμιστας.

Literarische Rundschau.

Josef Maleček, k. k. Professor an der zweiten deutschen Staats-Oberrealschule in Prag. **Die katholische Apologetik für Mittelschulen.** Prag 1888. H. Dominicus.

Der Inhalt entspricht dem Pensum der fünften Gymnasialclasse, vermehrt um die natürlichen Beweise für das Dasein Gottes, die der sechsten Classe eignen. Die Anordnung des Lehrstoffes entspricht im ganzen der des Wapplerschen Lehrbuches

Der Einleitung über das Wesen der Religion hat aber der Verfasser eine umfassendere und eingehendere Behandlung angedeihen lassen, ohne jedoch dadurch die Sache gefördert zu haben.

Die Altersstufe, für welche diese Abhandlungen bestimmt sind, ist noch zu unreif für das Verständnis derselben und zu ungeübt, um so abstracte Stoffe auch nur mechanisch wiederzugeben. Auch herrscht darin mehr erbauliche Declamation als beweisende Gründlichkeit. Auf letztere aber kommt es an, wenn schon auf solche Fragen in der Schule eingegangen wird. Wäre das geschehen, so hätte der behandelte Stoff viel von seiner breiten Anlage verloren, die, verbunden mit abstracter und schwieriger Ausdrucksweise, ein für Kinder von 13—16 Jahren schwer reproducierbares Material bietet. (Siehe §§ 1—16 und § 29.) Auch gefällt sich der Verfasser in Anspielungen und bloßen Namenscitaten. Damit ist beim Unterrichte nicht gedient; Anspielungen sind wirkungslos, wo die Sache selbst *terra incognita* ist. Und was nützt das Anführen classischer und moderner Namen (unter den gewöhnlich erwähnten Illuminaten figuriert z. B. auch Damilaville!) ohne Eingehen auf die concrete Thatsache der Denkweise ihrer Träger, deren Behandlung natürlich ganz anderswohin und für spätere Zeiten gehört.

Die übrigen Theile sind sachgemäß, verständlicher und übersichtlicher behandelt, am besten der letzte Abschnitt über die Kirche.

Im einzelnen wurde bemerkt: S. 3. Der Unterschied zwischen objectiver und subjectiver Religion erscheint als doctrinärer Ballast. Er hat keine Bedeutung für das Verständnis des Wesens der Religion. S. 4, alinea 2: Die Angabe, auf das Christenthum angewendet, könnte die Schüler verleiten, dasselbe als eine Art „entwickelteren" Judenthums zu betrachten, während es thatsächlich im Wesen nur durch den Dekalog mit demselben congruiert. Der Zusammenhang durch die Erfüllung der Schrift in Weissagung und Vorbild ist nur äußerlich, wie es Ignatius in seinem Briefe an die Philadelphier treffend aussagt, indem er die Propheten bloß wertschätzen heißt wegen ihrer Vorverkündigung Christi. Denn das Concil zu Jerusalem hob das ganze Ceremonialgesetz auf und erklärte es für null und nichtig. Damit war jede Fortentwicklung auch aufgehoben.

S. 5. Die Stelle: „auch kann hier die Legende des heil. Augustinus erwähnt werden", setzt voraus, dass die Anekdote allgemein bekannt ist. Übrigens bildet die unvermittelte Berufung darauf eine arge stilistische Dissonanz.

S. 7. Ausdrücke, wie Skeptiker, Idealist, wollen in Quinta erklärt sein. Ebenso hat das zu geschehen mit den im kosmologischen Beweise angewendeten Ausdrücken: „bedingt, unbedingt, Bedinger". Aber auch der ganze Beweis in der gegebenen Form hinkt. Man kann nicht ersehen, warum der „Bedinger" der Welt nicht derselben angehören soll. Wäre bei der sub 2 gegebenen Prämisse bemerkt worden, dass die Dinge aus Ursachen (oder Bedingungen) entstehen, die sie selbst nicht sind, so wäre dieser Mangel beseitigt worden. — Bei der Zurückweisung der Annahme eines unendlichen Kreislaufes der Entwicklung kommt man mit der Phrase: „der unendliche Kreislauf könne doch unmöglich in der Luft hängen," nicht aus. Hier kommt es darauf an, zu zeigen, dass der Begriff „unendlich" *in rerum natura* sich nirgends nachweisen lässt. Es ist ein Hirngespinst, das im Reiche der Gedanken, nicht aber im Reiche der Erfahrung seinen Platz findet. Ein materielles Wesen ohne Enden in Zeit und Raum ist eben kein Wesen.

S. 9. Der moralische Beweis ist nur auf einen geringen Theil des Beweismateriales und dabei auf den für Kinder dieses Alters unzugänglichsten — das Gewissen — beschränkt und deswegen wohl beredt, aber sehr schwankend und unbestimmt gegeben. Nicht nur aus dem Gewissen, sondern auch aus den für alle Menschen giltigen Denk- und Sprachgesetzen, die das Wahre und Richtige lehren, aus den Grundtönen des Gemüthes, die dem Schönen und Edlen Ausdruck geben, endlich aus dem geistigen Gepräge der ganzen Natur vom Krystall bis zum Menschenkörper muss derselbe entwickelt werden, um unmittelbar überzeugend zu wirken. Besonders das letztere offenbart sich ja in den Individuen als wiederholte Nachbildung einer ewigen, unveränderlichen, geistigen Urform, die wir als Art — Gattung anerkennen müssen, — Aber selbst in der Auffassung des Gewissens bereitete sich der Verfasser große Schwierigkeiten. Hätte er dasselbe unterschieden als unwandelbares und unabweisbares Bewusstsein der Verpflichtung zum Naturgesetze und als wandelbares der positiven Gesetze, so hätte er ohne jegliche Nebendeutelei aus dem ersteren einen sicheren Rückschluss auf den in demselben nachgeahmten ewigen Urgrund des Guten machen können.

S. 10. Zum Begriffe des Vollkommensten gelangt man sicher schon beim kosmologischen Beweise. Die Ursache des Ganzen ist unzweifelhaft vollkommener als die eines jeden Theiles. — Übrigens ist der Vater des ontologischen wie, nebenbei bemerkt, auch des kosmologischen und physikoteleologischen Beweises Aristoteles; den ethischen hat er aus dem platonischen Systeme überkommen. Dass der Verfasser unter den angeführten Bearbeitern Cartesius ausließ, ist auffällig.

§. 10 konnte als völlig bedeutungslos wegbleiben.

S. 13. Den Budhaismus auf erdichteten göttlichen Ursprung zurückzuführen, ist irrig.

S. 15. Wie aus dem Gesagten sich die Offenbarung Gottes an die Menschen begründen lässt, ist nicht leicht einzusehen, ebensowenig wie aus dem Prototyp Wappler, der seine Originalität der richtigen Entwicklung gegenüber, die er benützt hat, durch Änderung der Beweisform wahren wollte. Wird von den Eigenschaften Gottes unmittelbar ausgegangen, so ergibt sich kurz und überzeugend die Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit, ja Nothwendigkeit einer Offenbarung. Dabei ließ der Verfasser gerade die zwei ausschlaggebenden Eigenschaften aus, die Güte Gottes und die Weisheit Gottes. Von ersterer muss man nicht nur Fürsorge für das natürliche Wohl voraussetzen, sondern auch die Erziehung für den Himmel. Und was die Weisheit Gottes und ihren Ausdruck, die Vorsehung betrifft, so kann niemand sagen, dass dasselbe Wesen, das für jedes Stäubchen sorgt, nur für die richtige Verwendung der geistigen Kräfte seines Ebenbildes nicht Sorge trage! Und doch ist der schrecklichste der Schrecken der Mensch in seinem Wahn.

S. 22. *b)* Rationalismus wäre demnach berechtigt?

S. 22. *d)* Das daselbst Gesagte steht im vollen Widerspruche mit Christi Ausspruch über eine Frage des Mosaismus und der Uroffenbarung. „*Quoniam Moyses ad duritiam cordis vestri permisit vobis dimmittere uxores vestras: ab initio autem non fuit sic.* Matth. 19. 8.

S. 24. Die inmitten des Heidenthums stehende Kirche hatte über die Orakel eine ernstere Auffassung. (Siehe *August. de civit. Dei.* XIX cap. XXIII.) — Und glaubt der Verfasser wirklich, die Weisesten der Alten hätten sich durch ein paar Lorbeerblätter und einen Trunk aus der kastalischen Quelle von einem Weibe bei der Nase führen lassen, und das in den schwierigsten Lagen ihres öffentlichen Lebens?

S. 33. Über den Ursprung des Heidenthums kann für den christlichen Religionsunterricht nichts Besseres vorgebracht werden als die auch gewiss sonst überall ausschlaggebende Stelle *Pauli ad Rom. I.*

S. 40. Bedachte der Verfasser, was sich ein Kind denkt unter „den Buhlschaften der Heiden" (?), was bei dem Satze: „Nicht ohne Entsetzen kann man an den Dienst der Venus denken" (?), „die eheliche Liebe dagegen hatte in Griechenland auch nicht einen einzigen Tempel", „nichtsdestoweniger etc."

Überhaupt dient § 30 höchstens zur Erregung der Sinnlichkeit und der Verrohung des Gefühles. Wenn in diesen Gebieten schon etwas gesagt werden soll, aber nicht **muss**, so bedarf es der größten Umsicht und des prüdesten sittlichen Taktes, besonders bei dieser Altersstufe!

S 43. Was lernt der Schüler aus dem Satze: „Die Stoa gab ihren Zöglingen etc."

S. 43 und 44. Der Charakter der Sadducäer ist nicht zutreffend gegeben. Die Übereinstimmung mit dem Heidenthume war ja nicht zufällig, sondern Folge ihrer Connivenz gegen dasselbe.

S. 58. Das Versetzen der Abfassung des Evangeliums des Joannes in das Jahr 101 ist bedenklich, da doch die verlässlichste Quelle den Apostel um 100 sterben lässt.

S. 59 und 60. Unter den inneren Gründen fehlen die wichtigsten: die Nichterwähnung der Zerstörung Jerusalems in den Evangelien und der Abschluss der Apostelgeschichte mit Pauli römischer Gefangenschaft.

S. 62. Wie bei Besprechung der Unverfälschtheit des Neuen Testamentes unter den vorgebrachten Zeugnissen Origenes und Hieronymus übergangen werden konnten, ist unbegreiflich. — Die Angabe von einer Übereinstimmung **„der"** lateinischen Übersetzung aus dem Anfange des II Säculum ist nothwendig näher zu erörtern. Eine Einsicht in Tertallian oder in Cyprians *testimoniorum libri tres* hätte den Verfasser vorsichtiger zu reden gelehrt.

Fehlerhafte Namenschreibung kommt vor: S. 33 Sabier, S. 40 und später: Bachus, S. 57 Emaus.

Josef Chodnicek.

H. Meusel, **lexicon Caesarianum**. Fasciculus IX. X. Berolini, W. Weber 1887; 384 Spalten (= 192 Seiten) in Großoctav. Preis per Heft 2·40 M.

Ich habe den ersten Band dieses mit wahrhaft peinlicher Genauigkeit gearbeiteten wissenschaftlichen Cäsarlexikons bereits in dieser Zeitschrift 1887, S. 63 und 181, sehr günstig beurtheilt und muss der vorliegenden Fortsetzung das gleiche uneingeschränkte Lob spenden. Die beiden nunmehr erschienenen Hefte bilden den ersten und zweiten fasciculus des zweiten Bandes und enthalten den Buchstaben *i* von *iaceo* bis *iucundus*, bei dessen Anfangszeilen abgebrochen wird.

Die längsten Artikel sind diesmal das schier endlose *is* auf nicht weniger als 96 Spalten, *in* mit Abl. auf 30, *in* mit Acc. auf 29, *ipse* mit 18, *ille* auf 17, *idem* mit 11, *itaque* auf 9, *iubeo* mit 8, *iter* auf 7, endlich *iam, ibi, interficio* und *ita* mit je 6 Spalten. Bei den Präpositionen ist regelmäßig auf deren Stellung und Wiederholung Bedacht genommen, ferner wird stets angegeben, wovon sie abhängen. Auch die vorhandene Specialliteratur wird gewissenhaft angeführt, so bei *idem, Ilerda, interior, is* und *Itius*. Wie man aus diesen Proben ersieht, findet die sprachliche und sachliche Seite der Erklärung die gleiche Berücksichtigung.

Wien. *Ig. Prammer.*

Digitized by Google

Cornelii Taciti ab excessu divi Augusti libri. *In usum scholarum recensuit* Dr. Michael Gitlbauer, *professor universitatis Vindobonensis. Pars prior (I—VI). Friburgi Brisgoviae sumptibus Herderi 1887;* VIII und 253 S. in Duodez; Preis 1 Mk. 20 Pf.

Das kritische Verfahren Gitlbauers ist mir von seiner Cäsar-Ausgabe her wohlbekannt. Er streicht viel (mitunter ganze Sätze) und stellt auch nicht wenige Conjecturen auf. Ingleichen lässt er Stellen weg, die ein sexuelles Bedenken bieten wie I, 53 und II, 85 großentheils und III, 22—24 sowie VI, 49 ganz. Nun, wenigstens entrinnen diese Stellen der grausamen Beschneidung, der die anderen oft verfallen. Im Vergleiche zu Cäsar hat Gitlbauer sich übrigens in dieser Ausgabe bedeutend gemäßigt. Doch tilgt er der Taciteischen *brevitas* zuliebe viele Formen von *esse* und *is*, die er für überflüssig hält. Ebenso muss *cuncta* öfter über die Klinge springen, sowie das Adverb *adhuc*. Auch die Änderungen des Textes sind zahlreich genug. Da ich selbst gerade mit einer Schulausgabe der Annalen vollauf beschäftigt bin, so interessierte es mich begreiflich, dieselben eingehend zu prüfen. Ich will mich hier darauf beschränken, die besseren Vermuthungen anzuführen, von den willkürlichen und misslungenen aber zumeist schweigen.

So verdient Beachtung I, 1, 12 *temporibus quoque* für *temporibusque;* cap. 3, 28 die Streichung von *a Tiberio;* cap. 4, 18 *exilium* statt des überlieferten *exulem;* cap. 8, 16 die Streichung von *ab eo* und Z. 38 die von *eius;* cap. 41, 7 die Streichung von *et* nach *Treveros* und Verbindung von *externae fidei* mit *pudor*, wobei dann freilich die Stellung von *inde* missfällt; cap. 43, 15 *vosque* für *vos quoque* und cap. 60, 17 die Streichung von *amnes* nach *Lupiam*, obwohl dagegen Germ. 28 *inter Hercyniam silvam Rhenumque et Moenum amnes* spricht. — Nicht übel ist auch III, 42, 12 die Tilgung von *adhuc*, das man umgestellt hat; IV, 12, 17 nimmt Gitlbauer gleich mir die scharfsinnige Conjectur Madvigs *alitque* statt *atque* auf; cap. 33, 21 streicht er nach meinem Vorschlage das störende *quod* nach *tum;* ebenso ist passend cap. 50, 13 *properum* nach Ricklefs in *properandum* geändert; V, 8, 8 kann die Tilgung von *in* vor *fratrum* als ansprechend gelten, ebenso VI, 9, 12 die von *venas* vor *resolvit* nach Ritters Vorschlag. — Zieht man nun das Facit, so sind freilich die guten Einfälle im Vergleiche zu den unnöthigen oder verfehlten Neuerungen nur *rari nantes in gurgite vasto*.

Als muthwillige Conjecturen erwähne ich aus dem ersten Buche cap. 6, 22 *iuxta periculo suo* statt *iuxta periculoso;* cap. 12, 13 *scilicet* für *sed ut* und cap. 74, 21 *evanebant iam* statt *manebant etiam*. Herr Gitlbauer hat hier vergessen, dass die Form *evaneo* oder *evano* gar nicht vorkommt, sondern nur *evanesco*. Geradezu kostbar ist IV, 28, 16 *paralysi extinctum* statt der Vulgata *falso exterritum*. Gitlbauer lässt also den unschuldigen Cornutus an Nervenlähmung sterben. Kurz vorher endet er aber durch Selbstmord: *mortem in se festinavit*. Wie reimt sich das zusammen? — Nicht minder heiter erscheint VI, 31, 16, wo durch Streichung von *perinde* der schlimme Schnitzer *ac opibus* zustande kommt. Das sind durchaus schülerhafte Verstöße! Die triste Liste kann leicht vermehrt werden.

Der Taciteische Sprachschatz wird bereichert S. 23 durch *gregari*, S. 111 durch *enarrator*, S. 134 mit *deambulatio* und S. 178 mit *paralysis*. Die Orthographie ist nicht frei von Inconsequenzen, wie *Thracia* und *Thraccia*, *Suria* und *Syria*, *urgeo* und *urgueo*. Auch Fehler in der Silbenabtheilung begegnen dem Leser nicht allzu selten.

Druckfehler sind in der vorliegenden Schulausgabe nicht so häufig wie bei Halm und Müller. S. VII findet sich *Octavias*, S. 130 *relctudini*, S. 142 *patrem* sinnstörend für *patrum* und *remedis*, S. 150 *patres* statt *partes*, S. 158 *gestare* für *gesta re*, S. 164 *Id* statt *id*, S. 170 ebenfalls sinnstörend *quid* für *qui*, S. 196 *cappessendis* und S. 204 *fanaque* statt *famaque*. S. 88 ist der Druckfehler *Patulei* statt *Pantulei* aus Halm entlehnt, ebenso S 175 *fortuna* für *fortunae* und S. 206 *Tito* statt *Titio*.

Referent kann das Buch wegen seiner inneren Beschaffenheit für den Schulgebrauch nicht empfehlen, sondern muss davor geradezu warnen.

Wien. *Ig. Prammer.*

Digitized by Google

C. Sallustii Crispi Catilina, Jugurtha, historiarum reliquiae codicibus servatae; accedunt rhetorum opuscula Sallustiana. Henricus Jordan *tertium recognovit; Berolini apud Weidmannos 1887;* 172 S. in Octav; Preis $1^1/_2$ Mark.

Die neue Auflage, deren Titel vereinfacht erscheint, hat im Vergleiche zur zweiten um 12 Seiten zugenommen. Sie enthält zunächst von S. V—XX ein Vorwort zu allen drei Auflagen in umgekehrter Ordnung. Der Text des Catilina und Jugurtha ist von S. 3—108 mit zahlreichen kritischen Noten unter dem Striche abgedruckt, ferner die vier größeren Reden und zwei Briefe von S. 111—124, dann andere Fragmente, die häufig schrecklich verstümmelt sind, von S. 127—138. In diesem Theile ist durch Edmund Haulers bekannten Fund in der Bibliothek von Orleans eine Vermehrung um fast fünf Seiten eingetreten. Davon bestehen freilich die Fragmente V und VI lediglich aus einzelnen Buchstaben und Silben. Aber die gelehrte Exactheit verlangte auch den Abdruck dieses ganz sinnlosen Conglomerates, das noch obendrein mit einem Wuste von Fragezeichen geziert ist. Nach der unmaßgeblichen Meinung des Referenten war es hier jammerschade um die schöne Druckerschwärze. Andere Fragmente sind in dem nämlichen elenden Zustande. Den Schluss der Ausgabe bilden unechte Schriftstücke des Sallust und Cicero, sowie ein sechs Seiten langer *index nominum*. Darin ist unter Aspar 104, 34 (statt 33) und 105, 14 (für 13) zu schreiben. Dass Aspar noch 106, 27 vorkommt, ist auch in der dritten Auflage übersehen. S. 105, 14 begegnet der Druckfehler Apare.

Referent gesteht offen, dass er gelehrte Ausgaben stets mit einem gelinden Grauen in die Hand nimmt, da es darin regelmäßig von widersinnigen Lesarten wimmelt. Die Herausgeber wollen eben ihren Lesern nach den alten Handschriften oft die wunderbarsten Dinge weismachen. Dies ist auch bei Jordan der Fall, in noch höherem Grade freilich bei Eussner, und dies noch obendrein in einer Schulausgabe! Leider unterlässt es Jordan nicht selten, im kritischen Commentar die Correcturen jüngerer Handschriften oder neuerer Kritiker anzuführen, wodurch der aufgenommene Nonsens wieder glücklich paralysiert würde. Zum Schlusse will ich nur noch ein merkwürdiges Phänomen erwähnen. Jordan hatte nämlich in den beiden ersten Auflagen Cat. 55, 6 den sonderbaren „Archaismus" *exitium vitae invenit* beibehalten. Jetzt steht aber im Texte auf einmal ohne jedwede kritische Note die verpönte Lesart jüngerer Handschriften *exitum*. Man kann beim Anblick dieses Greuels füglich daran zweifeln, ob die Änderung in der Absicht des Herausgebers lag oder ob ein Versehen vorliegt. Es wäre doch gar zu kostbar, wenn durch einen harmlosen Drucktehler der offenbare Schreibfehler in den alten Handschriften corrigiert würde, der schon so viel Unheil in den Köpfen zunftmäßiger Philologen angerichtet hat! Oder sollte etwa gar ein simpler Setzer verständiger gewesen sein als all die zahlreichen Gelehrten, die an *exitium* trotz des unmittelbar nachfolgenden *vitae* starrsinnig festgehalten haben?

Interpretationskreuze, punktierte oder mit Sternchen versehene Lücken und Fragezeichen begegnen in der Ausgabe zumeist in den Fragmenten. Die Ausstattung ist anständig, der Druck correct.

Wien. *Ig. Prammer.*

Wilhelm Gaupp und Karl Holzer. **Materialien zur Einübung der griechischen Grammatik** — 2 Theile nebst Wörterbuch. — Stuttgart, J. B. Metzler. 1. Theil. Griechische Formenlehre. 7. verb. Auflage von A. Gaupp. 1887. VIII. 136. 2. Theil. Griechische Syntax. 7. verb. Auflage von E. C. Holzer 1886. VIII. 88. Wörterbuch. 7. Auflage. 1886. 122.

Während die syntaktischen Übungen nach der E. Koch'schen Grammatik eingerichtet sind, beziehen sich die Citate im 1. Theil auf Kochs griechische Schulgrammatik 10. Auflage 1884 (1885 erschien die 11. Auflage) und auf Curtius griechische Schulgrammatik 15. Auflage 1882 (wir sind bereits bei der 17. Auflage angelangt).

Das Buch bietet viel mehr Auswahl, als die bei uns gangbaren Übungsbücher, nur vermisst man in 1. Theile die Beigabe von Versen oder Fabeln, die doch gerne gelernt werden. Ob Einzelnes aus den Vorübungen nicht besser einer späteren Gelegenheit vorbehalten würde, z. B. C. §§. 36—38, 87, darüber kann man anderer Ansicht sein.

Digitized by Google

Die Übungen über die Adjectiva zweier Endungen nach der zweiten Declination überschreiten weit unser Maß. Für Nr. I—18. — Abschluss der Declination — sind die Vocabeln in einem Anhange beigegeben, von da ab sind sie im Wörterbuch zu suchen.

Relativ zahlreich sind im deutschen Text sprachliche Härten, die nie zu entschuldigen sind, auch dann nicht, wenn damit etwa der fremden Sprache entgegengekommen werden soll, z. B. Nr. 2, 9; Nr. 3, 6: Der Sieg flößt den Soldaten Nachlässigkeit und Ungehorsam ein (? macht manchmal nachlässig.) 7: Der Richter hat die Macht der Strafe ..... Nr. 4, 11: Aus den Früchten ..... erkennen wir die Bäume. Nr. 7, 1.; Nr 8, 7: Von Festfreude war der Markt voll. Nr. 9, 1. Der Bär besteigt vermöge der Gewandtheit seines Leibes ..... Nr. 11, 4.; Nr. 13, 9; Nr. 14, 6.; Nr. 15, 10; Nr. 16, 3: Die Künstler der Griechen stellen Ochsen und Pferde und Menschen und Götter dar. Nr. 17, 7: In einem lauttönendes und schallenden Hause u. s. w. Nr. 21, 7: vieler Güter volles Land. 10: Die Vögel sterben aus Kälte. Nr. 22, 11.? Nr. 23. 4. Vorstellung? 8 11: Nr. 24, 1: Der süßeste Honig wächst in Attika. 14: spät lernend .... zu sein. 16.? Nr. 25, 13; Nr. 26, 1, 2; Nr. 27, 4, 9; Nr. 30, 12; Nr. 33, 2; Nr. 37, 12: Widergesetzliches? Satz 13. fehlt. Nr. 43, 9: .... so kannst du auf einem Schilfrohr schiffahren. Nr. 44, 2; Nr. 49, 10; Nr. 50, 7; Nr. 55, 14: ... ein Kranz aus Fichten geflochten. Nr. 66, 9; Nr. 69, 4: Dem Apollo schreibt man die Erfindung des Lorbeerbaumes zu und heiligt ihn diesem Gott. 13. Nr. 72. 9; Nr. 74, 6.? Nr. 80, 4 .... sich verfehlen und wenn er sich verfehlt hat. Nr. 81, 4. zur Abschreckung von Trunkenheit. Nr. 84, 13. .... alle gedenkbare Zeit über unüberwältigt — —? Nr. 85, 4: die ewig seienden. Nr. 87, 4. Ein Heer überzog, für: zog über Macedonien Nr. 90, 1.

Was den 2. Theil anbelangt so kann man denselben nur loben. Härten oder Ungenauigkeiten wie p. 86, XV. 98 „flöten", p 74, XIII. 87 „yanen" p. 62, XI. 73 „werden (es?) doch nicht .... erhalten" p. 60, XI. 72 „verwilligen" p. 57, XI. 88 „Senatoren" für Geronten. VII. p. 29—36 Participien wie: dass er .... obgleich „richtend" und „trachtend" und unklare Sätze wie I. p. I. „Perikles pflegte zu sagen" .... könnten leicht entfallen. Wenn bei uns die Forderung nach zusammenhängenden Sätzen gestellt wird, so lässt sich sagen, dass bei dem reichlich gebotenen Stoffe genug einzelne Beispiele, die ein kleines zusammenhängendes Ganze bilden, vorhanden sind.

Der griechische Druck ist noch viel zu klein: einzelne Buchstaben oder Zeichen sind kaum zu bemerken. Auffallen muss, dass im 2. Theil und dem deutschgriechischen Wörterbuch steht: Lacedämonier, dagegen im 1. Theil und im griechischdeutschen Vocabular: Lazedämonier; umgekehrt findet man den „Censor" des 1. Theils im deutschgriechischen Wörterbuch als Zensor wieder.

Prag. *Ad. Michl.*

Johannes Müller, **Aufgaben aus classischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Classen höherer Lehranstalten.** Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. Berlin 1887. 8. 146 S 2 Mk.

Dieses Buch enthält „Aufgaben im Anschluss an die Lectüre classischer Dichter und Schriftsteller, die in den Jahren 1880—86 an Berliner höheren Lehranstalten bearbeitet worden sind", und zwar in Secunda und Prima; angegeben ist überall die Art der Schule und die Classe, in der das Thema gestellt wurde. Berücksichtigt sind nicht bloß die deutschen Classiker, sondern auch Griechen und Römer, Engländer und Franzosen. Das Aufgabengebiet, das hier vertreten ist, ist also einerseits weiter, anderseits wieder enger als in dem bekannten „Repertorium der Themata zu deutschen Aufsätzen" von Emsmann (Leipzig 1869 fg.). Die für einen so kurzen Zeitraum schier unglaublich große Zahl von Themen wird dem Lehrer des Deutschen bei Stellung ähnlicher Aufgaben manche wertvolle Anregung geben, wenn das Buch auch selbstverständlich nicht ohneweiters als Fundgrube benützt werden darf: vide

Instructionen. Der Kundige sieht übrigens auch sofort, dass die guten Themen in Berlin wie überall nicht immer neu und die neuen nicht immer gut waren.

Prag *W. Toischer.*

Leopold Auspitz, **Der Stil.** Zum Gebrauche für Mittelschulen und zum Selbstunterrichte. Wien und Teschen. 1886. 8. 280 S.

Das Werk ist Sr. Excellenz Feldzeugmeister Kuhn von Kuhnenfeld gewidmet, der Verfasser ist k. k. Major. Er behandelt nach einer allgemeinen Einleitung die Elemente des Stils: das Wort, den Satz, den bildlichen Ausdruck, die Metrik, das logische Element; dann die verschiedenen Stilarten: Erzählung, Beschreibung, Abhandlung, Rede, Brief; endlich die „Literatur stilistisch verwertet". In allen Abschnitten sind neben der Theorie Aufgaben, Beispiele und Muster gegeben. In diesen letzteren liegt der Hauptwert des Buches. Sie zeigen von großer Belesenheit und von feinem Geschmack. Das Buch ist natürlich als Schulbuch nicht verwendbar, aber es wird dem Lehrer der mittleren Classen gute Dienste leisten, und es wird auch dem Schüler, der es benützt, nützlich sein.

Prag. *W. Toischer.*

Deutsche Grammatik für Gymnasien. Mit einem Anhange: Hauptpunkte der Stilistik. Von Dr. Karl Tumlirz, k. k. Professor am Staatsgymnasium im II. Bezirke von Wien (statt: „Wiens"). I. Theil, 2. Auflage. Prag 1886. H. Dominicus.

Es ist gut, dass sich die Anzahl der Lehrbücher in Österreich vermehrt, denn dies bietet erstens den Vortheil, den eine größere Menge der Auswahl immer bietet, und zweitens den, dass der Wetteifer zwischen den Verfassern nothwendigerweise zu Verbesserungen führt. Auch auf dem Gebiete der deutschen Grammatik wird in der letzten Zeit in Österreich fleißig gearbeitet: das Ergebnis einer solchen Arbeit liegt in der deutschen Grammatik für Gymnasien von Dr. Tumlirz vor.

Ehe ich die Wahrnehmungen melde, die ich an diesem empfehlenswerten Buche gemacht habe, muss ich bemerken, dass ich meine Ansichten und Überzeugungen, die ich an einer anderen Stelle über deutsche Sprachrichtigkeit veröffentlicht habe, aufrecht erhalte und mich in dieser kurzen Anzeige auf dasjenige beschränke, was diesen Ansichten und Überzeugungen nicht widerspricht; so kann ich es z. B. nimmermehr gutheißen, dass diese Grammatik, wie viele andere, die Pluralbildung mit -s ausdrücklich empfiehlt und einen Austriacismus wie „jener" statt „derjenige" selbst gebraucht und ähnliches.

Im allgemeinen. Die kurzen Verweisungen auf ältere Sprachperioden sind sehr passend und erleichtern das Verständnis; warum sollte man dem wissbegierigen Schüler hier nicht Auskünfte geben, die er anderswo erst längere Zeit suchen muss. Dazu kommt, dass wenige Worte genügen, um über den lautlichen Vorgang aufzuklären, und dass derjenige, der diese Wissbegierde nicht besitzt, die Verweisungen nicht zu lesen braucht, da sie meist in Anmerkungen stehen.

Die Eintheilung ist übersichtlich und logisch; doch hätte das Buch darin leicht einen Fortschritt zeigen können, wenn der bestimmte Artikel beim Pronomen, der unbestimmte beim Numerale angeführt worden wären, denn sie gehören ja dahin.

Die Behandlung der *Oratio obliqua* in einem selbständigen Absatze ist recht praktisch, denn ihre Einschiebung in die Lehre vom Objectsatze, wie dies sonst wohl geschieht, ist unrichtig oder doch nicht ganz richtig.

Lautlehre. Der Hinweis auf die Entstehung der Umlaute (§ 2) ist verständig; vielleicht wäre zu sagen: „folgt oder gefolgt ist".

Formenlehre. Dass die Declination gleich in der Einleitung zur Formenlehre besprochen wird, ist recht gut und nothwendig; die Conjugation aber, die ja nur dem Verbum eigen ist, ließe sich besser im Zusammenhang mit diesem (auch im allgemeinen) besprechen. Auch den § 14 würde ich lieber an die Spitze der Besprechung der Partikeln gestellt sehen.

Die Verweisungen auf das Lateinische machen das Buch zum Unterrichte, der gewöhnlich in beiden Sprachen von demselben Lehrer ertheilt wird, sehr geeignet und entsprechen dem Verlangen nach einem concentrischen Unterrichte.

Digitized by Google

Der Satz § 22: „Die Endung eines Casus (z. B. des Gen. Sing.) ist nicht bei allen Substantiven gleich", ist unverständlich, und wie er da steht, unrichtig.

Der Unterschied zwischen Adjectivum und Adverbium könnte deutlicher hervorgehoben werden.

Die lautlichen Erscheinungen bei der Verbalflexion sind verständlich und oft genug erklärt, der Vergleich mit dem Lateinischen ist von großem Werte.

Syntax. Der „einfach erweiterte" Satz heißt richtig „der erweiterte einfache", denn der „einfache Satz" ist erweitert, nicht der Satz ist „einfach erweitert"; der „mehrfache" Satz hieße besser und deutlicher „zusammengesetzt".

Die Belehrung, dass aus den causalen Satzverbindungen durch Umdrehung consecutive gemacht werden können, fördert das Verständnis der Satzverhältnisse und steigert bei den Schülern, wie mich die Erfahrung lehrt, das Interesse an syntaktischen Gesetzen. Diese Belehrung hätte auch bei den causalen und consecutiven Nebensätzen im Vergleiche zu den Satzverbindungen geschehen sollen; ich habe sie dort nicht gesehen, wohl aber steht eine Bemerkung dieser Art in der Anmerkung zum § 23 des Anhanges.

Bei der „*Oratio obliqua*" sind die Ausdrücke „Ankündigungs-" und „Inhaltssatz" trefflich gewählt, denn schon ihr Name bezeichnet ihr Wesen, während sonst durch die Namen „Ankündigungs-" und „Anführungssatz" eine ganz unnütze Anstrengung des Geistes und Belastung des Gedächtnisses nothwendig werden, da sich diese Namen fast gar nicht von einander unterscheiden. Bei den Fragesätzen könnte man hier besser sagen: „Die Fragesätze werden in den Conjunctiv gesetzt, die Satzfragen müssen dann mit ob eingeleitet werden."

Im § 141 wäre nach a) „nach Demonstrat. und Numer." „im Neutrum" einzuschalten.

Die Eintheilung der Periode wird wohl der Herr Verfasser selbst für die Oberstufe bestimmt haben.

Besonders hervorgehoben zu werden verdient der „Anhang über die Hauptpunkte der Stilistik" und des Herrn Verfassers wackeres Eintreten für die Reinheit der Sprache. Eine gründliche Verarbeitung des Absatzes über die „Bestimmtheit der Gedanken" wird dem Lehrer viel Zeit und Mühe bei der Besprechung der schriftlichen Arbeiten ersparen und diese Sisyphos-Arbeit erleichtern. Insbesondere für die Warnung vor der (in Zeitungen und nachlässig geschriebenen Büchern) häufigen Inversion nach „und" und vor der unrichtigen Stellung der Negation kann man dem Herrn Verfasser nicht genug danken.

In diesem Anhange wäre auch eine Warnung vor den sogenannten „unechten" Relativsätzen (die einen Fortschritt in der Handlung enthalten) sehr am Platze gewesen; sie hätte sich auch im § 142 anbringen lassen. Auch das, was S. 131 über die Arten des Aufsatzes und S. 132 über die Disposition gesagt ist, erhöht den Wert des Buches.

Lateinischer Druck wäre dem Charakter und dem Werte des Buches mehr angemessen.

In einer ausführlichen Besprechung dieser Grammatik könnte gewiss noch viel Gutes hervorgehoben und einiges zur Verbesserung empfohlen werden.

Wien. *R. Halatschka.*

Fetter Johann. **Lehrgang der französischen Sprache**. I. Theil, Wien 1888. Bermann und Altmann, 104 S. 54 kr.

Fetter's Lehrgang bildet einen nicht zu schroffen Übergang von der constructiven zur analytischen Lehrmethode. Er zerfällt in vier Abtheilungen. Die erste bietet auf acht Seiten das Nothwendigste über die Lautlehre, die zweite (S. 9—41) umfasst das eigentliche Übungsbuch, die dritte (S. 63—68) enthält die Präparationen zu den einzelnen Nummern des Übungsbuches, und die vierte (S. 69—92) behandelt in Kürze die Formenlehre. Ein sorgfältig ausgearbeitetes alphabetisches Wörterverzeichnis (S. 93—104) beschließt das interessante Werkchen. Nach der Ansicht der Verfassers ist die französische Sprache an der Hand der Lectüre zu lehren, die Verbalflexion jedoch muss von derselben losgelöst werden. Dieser Ansicht huldigen bekanntlich auch

hervorragende Schulmänner Deutschlands. (Man vergleiche u. a. A. Ohlert, Die Lehre vom französischen Verb. Hannover 1887.) Der Verfasser verwirft auf der untersten Stufe alle Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische; als Hausarbeit hat der Schüler französisch gestellte Fragen französisch zu beantworten. Zur Einübung der Verbalflexion enthält der Lehrgang zahlreiche Übungen; in denselben wird das in den Lesestücken enthaltene Material noch einmal verarbeitet, so dass sie einerseits den Schüler mit der Verbalflexion bekannt machen, andererseits eine Art erwünschter Ruhepause für ihn sind, denn es muss ihn sicherlich freuen, ihm größtentheils Bekanntes in anderer Form wiederzufinden. Alle Beispiele eignen sich vorzüglich zu Dictaten, da sie weder zu schwer noch zu lang sind.

Besonderes Lob verdient das im Übungsbuche enthaltene französische Sprachmaterial; man ersieht, dass der Verfasser es in ausgezeichneter Weise verstanden hat, aus dem Guten das Beste auszuwählen. Die Sätze sind durchaus verlässlichen französischen Texten entnommen. Die kleinen Lesestücke bilden eine wahre Zierde des Buches; sie sind so recht der Ideenwelt der Jugend angepasst und dabei doch nicht zu kindlich. In ihrer leichten gefälligen Form bieten sie dem Schüler eine Fülle von Belehrung und Anregung. Es sei mir gestattet, die Titel der wichtigsten Lesestücke anzuführen; aus ihnen wird man erkennen, mit welchem Fleiß und welcher Umsicht der Verfasser dabei vorgegangen ist: *La famille, la maison, l'appartement, l'école, les meubles, la ville, les parties du corps, les couleurs, le couteau, le cheval, la rose, les fruits, l'orphelin* (ein reizendes Gedicht von Mme. Tastu), *les habits, la politesse, l'exactitude, le matin à la campagne, à travers les champs, les fleurs, le fer, au régiment, les travaux du printemps, les cinq sens, le livre, le travail, le bois, les repas, les heures de classe, les oiseaux, le riche doit s'instruire, le pauvre doit s'instruire.* — Bei zweckentsprechender Verwendung des Buches ist deshalb die Mitbeschäftigung der Schüler viel leichter zu erzielen als mit unseren bisherigen Behelfen. Die Transscription ist maßvoll angewendet worden und findet sich bloß in der Lautlehre und den Präparationen. Dass der Verfasser von den Lauten und nicht von den Buchstaben ausgeht, werden die meisten billigen; Ausspracheregeln werden keine gegeben.

Vielleicht ist das Buch für die erste Classe zu umfangreich; man wird also entweder eine Auswahl des Stoffes treffen, oder dasselbe auch in der zweiten Classe die ersten Wochen hindurch noch benützen müssen. Es wäre sehr zu wünschen, dass auch der zweite Theil in Bälde erschiene, um sich über das ganze Buch ein vollständiges Urtheil bilden zu können. Die Behandlung der Verbalflexion dürfte sich jedenfalls sehr interessant gestalten. — Dass das Buch auch seine kleinen Mängel hat, ist wohl selbstverständlich. Der Unterschied zwischen *de* und *deux* wäre vielleicht in der Transscription deutlicher zu markieren, bei einigen schwierigeren Vocabeln (wie z. B. *la cuiller*, S. 55) dürfte die Transscription dem Schüler von Nutzen sein; bei Adjectiven, deren feminine Form einen *accent grave* annimmt (vergl. S. 56 *amer*, S. 57 *fier*) würde ich dieselbe vollständig angeben. Vocabeln wie: *une virole* (ein Ring, eine Zwinge, S. 47) und *le ray-grass* (Raygras, Lolch, S. 58) sind einem Schüler der ersten Classe wohl zu ferneliegend. Da das *ai* in *j'ai* und *ai-je?* in *j'aimai* und *aimai-je?* in *j'aimerai* und *aimerai-je?* nicht gleich lautet, so dürfte es sich vielleicht empfehlen, bei der Transscription darauf Rücksicht zu nehmen. Die Schreibung *Kravate* (S. 52) entspricht nicht unserer officiellen Schul-Orthographie. Der Druck ist äußerst correct, nur *raillament* (S. 104) ist mir aufgefallen. Auf S. 30 und 61 findet sich die Schreibung *porte-feuille*; *Littré* und die neueste Auflage des Wörterbuches der *Académie française* haben *portefeuille* (diese Schreibung findet sich auch auf S. 101). Statt *récèper* (S. 102) muss es *receper* heißen (siehe *Littré* und *Académie*), infolgedessen muss auch *récèpe* (S. 23 und 54) in *recèpe* verwandelt werden.

Wenn man Fetter's Buch mit ähnlichen in Deutschland erschienenen Werken, z. B. mit dem Lese- und Lehrbuche der französischen Sprache von Mangold und Coste, oder mit dem Lehrgang der französischen Sprache von H. Löwe vergleicht, so wird man nicht umhin können, in dem vorliegenden Lehrgange einen erfreulichen Fortschritt zu erblicken. Die äußere Ausstattung ist aller Anerkennung wert, der Preis ist als mäßig zu bezeichnen. So glaube

Digitized by Google

ich dieses Werkchen als ein in jeder Beziehung gediegenes aufs wärmste empfehlen zu können. Möge es die verdiente Verbreitung finden!

Wien. *Dr. Julius Baudisch.*

Oskar Jäger, **Weltgeschichte** in vier Bänden. Bielefeld und Leipzig. Velhagen & Klasing.

Von diesem Werke, welches in sechszehn Lieferungen erscheinen soll, sind bisher acht Hefte, also die ersten beiden Bände: Alterthum und Mittelalter zur Ausgabe gelangt. Es scheint wohl angemessen, dass die „Mittelschule" von diesem trefflichen Werke, welches ja vor allem für die Kreise der höheren Schulen berechnet ist, Notiz nehme und zwar, wie wir gleich hinzufügen dürfen, in durchaus empfehlender Weise. Wir möchten das Buch in der Hand keines Lehrers, der sich mit Geschichte beschäftigt, missen. Was die Schüler anbelangt, so möchten wir es freilich nur den ganz gereiften empfehlen, diesen aber auch unbedenklich. Jäger hat oft etwas allzu Herbes und Strenges in seiner Darstellungsweise und geht daher manchmal, wie uns scheinen will, allzu ängstlich jenen Eindrücken, welche auf die jugendliche Phantasie einwirken, aus dem Wege. Doch eben diese ernste Wissenschaftlichkeit, die allen Schmuck der Sage und dichterischen Einkleidung verschmäht, ist geeignet, auch in den Seelen jugendlicher Leser, sofern sie nur für das Tüchtige und Gediegene Sinn haben und von der Hand kundiger und ihr Fach beherrschenden Lehrer gelenkt werden, die Empfänglichkeit für wahre Forschung und Gelehrtenarbeit zu wecken und zu erhalten. Die Vorzüge, welche man an der Geschichte der Griechen und Römer von Oskar Jäger so allgemein anerkannt hat, finden sich in dieser Weltgeschichte, die auf so knappem Raum den Entwicklungsgang der Menschheit von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart darzustellen unternimmt, in vollem Maße wieder; vollkommene Beherrschung des Stoffes, taktvolle, von einem bewährten Schulmanne getroffene Auswahl und Anordnung, dabei eine lichtvolle, selten etwas zu gedrängte oder gekünstelte Ausdrucksweise. Was aber außer alledem rühmend hervorzuheben ist, das sind die durchweg vortrefflichen, künstlerisch ausgeführten Illustrationen, welche einen deutlichen Einblick in Culturzustände vergangener Epochen eröffnen und eine langathmige, wenn auch noch so quellenmäßige Schilderung überflüssig machen. Wir sind eben nicht Freunde jener sich gelehrt gebenden, bildergeschmückten Geschichtswerke; hier aber in einem Buche, das im edelsten Sinne ein Volksbuch sein will, sind die Bilder ein unentbehrlicher belehrender Behelf, der ganze Bilderatlanten ersetzt. Wir können demnach diesem schönen Werk, dessen Beendigung wir mit hoher Freude entgegen sehen, nur den freundlichsten Geleitsbrief auf seinem Wege, der vor allem auch durch die Schule führt, mitgeben. Eine eingehende Besprechung behält sich der Referent nach Erscheinen des ganzen Werkes vor.

Wien. *Dr. Leo Smolle.*

Ad. Breuer, k. k. Reallehrer in Trautenau, **Constructive Geometrie der Kegelschnitte auf Grund der Focaleigenschaften.** (110 S.) Prag 1887. Selbstverlag des Verfassers. Preis 1 fl.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, die Eigenschaften der Kegelschnitte aus der allgemeinen Focalbeziehung herzuleiten und sämmtlichen Constructionen ein einheitliches Gepräge zu geben.

Ausgehend von der Fundamentalaufgabe: „Es ist ein Punkt zu suchen, dessen Entfernung von einem Fußpunkte zu seinem Abstande von einer festen Geraden in einem gegebenen Verhältnisse steht", gewinnt der Verfasser durch Unterscheidung der dabei möglichen Fälle die einzelnen Kegelschnitte und leitet die allgemeinen und besonderen Eigenschaften systematisch auf constructivem Wege ab.

Darüber wird sich der Verfasser wohl kaum einer Täuschung hingeben können, dass es möglich wäre, sein Werkchen als Lehrbuch in Mittelschulen einzuführen; wenigstens ist es an Gymnasien nicht leicht denkbar. Auf der Unterstufe ist überhaupt keine Zeit zu einer systematischen Behandlung dieser Materie, auf der Oberstufe muss man froh sein, wenn man die analytische

Behandlung derselben hinreichend weit führen kann. Wo also dem Geometrieunterrichte nicht mehr Zeit gewidmet werden kann, wird dieses Werk nur als Hilfsbuch begabteren Schülern, die sich eingehender mit der constructiven Geometrie der Kegelschnitte beschäftigen wollen, empfohlen werden können.

Wien. *Dr. J. Obermann.*

Em. Reinisch, Professor an der II. deutschen Staats-Oberrealschule in Prag, **Erste Anleitung zur Ausführung qualitativer chemischer Untersuchungen.** Für Schülerlaboratorien der Oberrealschulen. Preis 50 kr.

Der Lehrer der analytischen Chemie an den Oberrealschulen ist in der Regel genöthigt, selbst einen Untersuchungsgang für die praktischen Übungen der Schüler zusammenzustellen, da die vorhandenen analytischen Lehrbücher einerseits mehr berücksichtigen, als genommen werden kann, andererseits bei der Analyse von complicierteren Verbindungen und Gemengen meistens zeitraubende Methoden der Trennung enthalten. Eine solche Zusammenstellung bietet der Verfasser in dem unter obigem Titel angeführten, 55 lithographierte Seiten umfassenden Leitfaden, der mit hohem Erlass vom 11. September 1885, Z. 15945, M.-C.-U., an den deutschen Oberrealschulen Böhmens als zulässig erklärt worden ist. Dieser Lehrbehelf umfasst die Nachweisung der wichtigeren Elemente und der häufiger vorkommenden einfachen Verbindungen. Im ersten Abschnitte (27 Seiten) des in drei Theile gegliederten Stoffes wird die Untersuchung auf „trockenem", im zweiten (25 Seiten) die Prüfung der im Wasser löslichen einfachen Verbindungen auf „nassem Wege" und im dritten die Nachweisung der im Wasser unlöslichen Substanzen behandelt.

Bei der Untersuchung auf „trockenem Wege" wird das Verhalten der Körper im Kölbchen, im offenen Glasrohre, in der Flamme, auf der Kohle, in der Borax- und Phosphorsalzperle in sehr ausführlicher Weise geschildert.

Der zweite Theil des analytischen Leitfadens gliedert die Metalle mit Einschluss des Ammoniums in sechs Gruppen, wogegen bei der Nachweisung der Säuren auf die Aufstellung von Gruppen kein besonderes Gewicht gelegt worden ist. Der bei der Untersuchung einzuhaltende systematische Gang nimmt nur auf eine geringe Anzahl von Erscheinungen Rücksicht, wodurch das Resultat rasch zutage gefördert werden kann. Im Anschlusse an die einzelnen Körper folgen bestätigende Reactionen, die mit großem Fleiße zusammengetragen worden sind, zumeist in so großer Zahl, dass der Schüler die Bildung sehr vieler Verbindungen eines Körpers, sowie zahlreiche Metamorphosen der Verbindungen beobachten kann, was jedenfalls zur Erweiterung des Wissenskreises in besonderer Weise beizutragen geeignet ist. Die verlaufenden Reactionen sind durch Gleichungen, die freilich nicht immer zu den einfacheren gehören, erläutert. Auch bei der Prüfung auf „trockenem Wege" sind zahlreiche Gleichungen zur Erklärung der Processe in Anwendung gekommen.

Der dritte Abschnitt, vier Seiten stark, bespricht die Nachweisung der in Säuren löslichen und der darin unlöslichen Substanzen.

Der in Rede stehende Leitfaden ist, wie die Durchsicht ergeben hat, geeignet, bei den analytischen Übungen an den Oberrealschulen sehr gute Dienste zu leisten und kann deshalb den Fachcollegen bestens empfohlen werden. Der besseren Übersichtlichkeit wegen wäre es jedoch wünschenswert, wenn der Verfasser seine „Anleitung" drucken ließe, in welchem Fall noch auf eine consequente Anwendung der vorgeschriebenen Orthographie Rücksicht genommen werden könnte.

Wien. *C. Reichl.*

W. Eymer, k. k. Gymnasial-Professor, **Graf Franz Josef Kinsky als Pädagog.** Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in Österreich. Der Reinertrag ist dem „Verein vom rothen Kreuz" bestimmt. Prag 1887. Verlag von H. Dominicus. 8. IV und 64 S.

Nach einer Skizze über das Leben und den Entwicklungsgang des Grafen Kinsky und seine Thätigkeit als Local-, beziehungsweise auch Oberdirector der Militär-Akademie in Wiener-Neustadt (1779—1805) werden vom allgemein pädagogischen Standpunkte aus dessen pädagogische An-

Digitized by Google

sichten und Grundsätze, womöglich mit seinen eigenen Worten dargelegt. Den Stoff hiefür bieten seine Maßnahmen als Akademie-Director und besonders die vor nunmehr gerade hundert Jahren zu Wiener-Neustadt in fünf Bänden nebst einem Supplementbande erschienenen „gesammelten Schriften" Kinskys, welche Wurzbach in seinem biographischen Lexikon als „eine wahre Fundgrube für den Pädagogen und Erzieher" bezeichnet.

Es wird uns so ein interessanter Beitrag geboten zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in Österreich, und zwar aus einer Zeit, die in in dieser Richtung noch wenig behandelt worden ist. Der Verfasser ließ sich sein Werkchen sehr angelegen sein und nahm an der Stätte des Wirkens Kinskys persönlich Einblick in alles, um sich so ein genaues Bild zu schaffen von der eifrigen und erfolgreichen Thätigkeit dieses Mannes, der das Vertrauen dreier Monarchen genoss und dem die dankbare Liebe und Anhänglichkeit seiner Zöglinge im Garten der Akademie ein Denkmal errichtet hat.

Wir wünschen der auch äußerlich sorgfältig ausgestatteten Monographie wegen ihres allgemeinen Wertes und auch wegen des löblich wohlthätigen Zweckes recht viele Abnehmer und Leser. *J. Rappold.*

A. Grünsch, **Stenographische Schreiblesefibel.** Praktischer Lehrgang der Stolzeschen Stenographie etc. 3. verb. Aufl. Bremen, Heinsius 1886.

Das 96 Seiten starke Büchlein, welches das Neustolzesche System in 24 Abschnitten und in einem Anhange behandelt, will, zum Unterschiede von den systematischen Lehrbüchern, den Lernenden durch einen möglichst praktischen Unterrichtsgang vom Leichteren zum Schwereren führen. Die einzelnen Lectionen, in denen sich das Neue immer anschaulich aus dem Beispiel oder aus dem schon Erlernten entwickelt, sind reichlich mit gediegenem, sorgfältig gewähltem Übungsstoff ausgestattet; von Zeit zu Zeit wird das Gelernte in klaren Übersichtstafeln zusammengefasst. Das Werkchen eignet sich auch vortrefflich zum Selbstunterricht. In Österreich freilich kann das Büchlein auf starke Verbreitung kaum rechnen, da das Stolze'sche System bekanntlich in unserem Reiche wenig Anhänger zählt.

Wien. *Edmund Eichler.*

F. Treugold, **Sadrach A. B. Dnego.** Ein altbabylonischer Keilschriftlehrer. Stuttgart 1887 (R. Lutz).

Der Verfasser stößt während einer erdichteten Ferialreise durch die Euphratländer auf eine Steinplatte, auf welcher eine Kinderschar mit einem Schulmeister „zierlich dargestellt" ist. Sofort schließt er: „Allhier ruhet — ganz gewiss ein Herr College", gräbt nach und findet 120 Platten, welche in ungefeilten Versen ein modernes Lehrerelend in altbabylonischem Gewande vorführen. Der Keilschriftlehrer Sadrach erzählt, wie er in Noth und Elend studiert, mit Glanz die Prüfung vor den Obermagiern besteht und zum Lohne dafür durch eine Anstellung in der Kreisstadt der Ehre theilhaftig wird, in dieser Stadt „am Hungertuch zu nagen". Hier erblüht ihm der Liebeslenz; aber eine Schuld, die ihn zum Traualtar führt, sowie ein Conflict mit dem Bürger Salmanassar Fezzenpärker, der in dem Aufsichtsrath sitzt, ist die Ursache seiner strafweisen Versetzung nach Kuschmare. In diesem Dörflein kostet er alles Elend durch — Krankheit, Noth und Demüthigung. Vergebens sind seine Bitten um die Verleihung einer besser dotierten Stelle; ja, als er in seiner Verzweiflung „mit dem Turban" auf dem Kopfe in die Residenz wandert und bei dem Obermagier Audienz nimmt, weist ihm dieser mit dem Hinweis auf seine Schuld schroff die Thüre. Jahre der bittersten Entbehrungen vergehen, er wird alt, da stirbt seine Tochter und bald darauf sein treues Weib. Aber sein inniges Gottvertrauen, das durch den Verkehr mit einem weisen Seher gestärkt wird, macht ihn jetzt fähig, das Leid zu ertragen. Einen Schulgehilfen, den man dem Achtzigjährigen bewilligt, gewinnt er lieb; dieser ist es, der ihn neben seiner Gattin und seiner Tochter bestattet.

Es ist ein knorriger, aber edler Charakter, der uns aus den Gedichten entgegentritt. Selbst das herbste Los vermag ihn nicht zu beugen. Trotzig

ruft er nach der „ungnädigen" Behandlung, die ihm seitens des Obermagiers zutheil wurde (66. Platte):

Tief ich mich vor Göttern beuge,
Will um ihre Gunst stets werben,
Doch vor Menschen kann mit nichten
Ich „in Ehrfurcht ganz ersterben".

Löblich ist's, wenn sich die Leute
Auch der Höflichkeit befleißen;
Doch ein Mensch, der kriecht vor Menschen,
Ist nicht wert, ein Mensch zu heißen.

Diese Gesinnung ist denn auch seine tragische Hamartie, aus ihr fließt sein Elend. Aber auch tief religiöse Empfindungen begegnen uns an vielen Stellen, während anderseits die modernen Schulzustände eine theils humorvolle, theils satirische Beleuchtung erfahren, so beispielsweise die neue Keilmethode (34 Pl.) oder auf der 70. Platte der pädagogische Dilettantismus (Wer Verstand hat und wer keinen — Will verstehen das Schulgeschäfte) etc. Kurz, wer das interessante Büchlein liest, wird es gewiss nicht eher aus der Hand legen, als bis er es zu Ende gelesen hat, ein Lob, das man heutzutage selbst den Gedichtsammlungen berühmterer Zeitgenossen nicht immer nachrühmen kann.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

Programme.

Johann Schmidt: **Aristotelis et Herbarti praecepta, quae ad psychologiam spectant, inter se comparantur.** Jahresbericht über das k. k. akademische Gymnasium in Wien 1887. 18 S.

Vergleichungen haben allemal dann, wenn in ihnen die Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten scharf heraustreten, den Wert, dass die verglichenen Materien selbst in ihren wesentlichen Merkmalen beleuchtet erscheinen. Die vergleichende Studie, die Herr Schmidt im Anschlusse an H. Siebecks Arbeit (Halle 1872, *Aristotelis et Herbarti doctrinae psychologicae quibus rebus inter se congruant*) vorgelegt hat, wirft Streiflichter auf die psychologischen Aufstellungen des Aristoteles und Herbart, und es muss hier dankbar anerkannt werden, dass der Verfasser bemüht war, die in den verschiedenen Schriften des Aristoteles oft weit auseinanderliegenden psychologischen Daten zusammenzutragen, um sie dann, in Gruppen geordnet, der Herbartschen Doctrin gegenüberzuhalten. Vielfach frappieren dann solche Aristotelische Sätze, weil man sie früher nicht in solch reflectiertem Lichte gesehen: im ganzen natürlich empfängt man den Eindruck, dass nicht bloß die Grundlinien der Psychologie im allgemeinen, sondern insbesondere der Herbartschen in Aristoteles zu finden sind. In manchen Punkten, wie in der Lehre von den Reihengesetzen, von der Verdunklung, Complication der Vorstellungen u. s. w. hat sich der Verfasser Zwang auferlegt, Herbart in Aristoteles aufzusuchen, auch möchte Recensent meinen, dass in Sachen der Seelenvermögenstheorie heute wieder Aristoteles Herbart gegenüber nicht mit Unrecht zu Ehren gekommen ist. Wenn man erwägt, dass der Verfasser der Abhandlung beinahe alle Capitel der empirischen Psychologie von der Empfindung bis zum Willen und der Zurechnung behandelt, aber auch die metaphysischen Aufstellungen über das Wesen der Seele etc. bei seinem Vergleiche nicht außeracht gelassen, so muss bei dieser Reichhaltigkeit des Programmaufsatzes nur das eine bedauert werden, dass derselbe in lateinischer Sprache abgefasst erscheint. Ich halte es nämlich — es muss einmal gesagt werden — für ein Unrecht, solche verdienstliche Aufsätze in ein lateinisches Gewand zu hüllen und sie so einem großen Kreise von Interessenten geradezu vorzuenthalten. Denn wer beißt sich gerne durch die Flut von technischen Ausdrücken hindurch, die das (leichte) Lesen lateinischer Arbeiten beinahe zur Unmöglichkeit machen,

Digitized by Google

man wäre denn Philolog von Fach oder zum mindesten mit der Sache selbst schon sehr vertraut? Herr Schmidt beherrscht nun zwar die lateinische Diction in vollem Maße, aber weil er sich an den Tenor des Lateins der Didotschen Aristotelesausgabe halten wollte, so liest sich eben bei der Masse der Kunstausdrücke die Arbeit nicht leicht. An diese Bemerkung möchte Recensent den Wunsch knüpfen, dass Herr Schmidt seine später sicher wieder zu erwartenden Aristotelesarbeiten uns in deutschem Gewande vorlege.

Prag. *Dr. J. Loos.*

Dr. Konrad Jarz: **Die Mythologie im Kreise des erziehenden Unterrichtes.** Jahresbericht des ersten deutschen k. k. Gymnasiums in Brünn, 1886/7.

Der Verfasser stellt sich die Aufgabe, den bildenden und erziehlichen Wert, welchen die Mythologie als Disciplin für sich besitzt, klarzulegen. Dabei handelt es sich in erster Linie darum, in welchem Geiste die Mythen aufgefasst und dargestellt werden, und deshalb schickt J. seinem eigentlichen Thema, der pädagogischen Erörterung der Frage, eine eingehende, von großer Belesenheit zeugende Auseinandersetzung über die verschiedenen Meinungen von der Entstehung der Mythen voraus. Dieser Excurs auf das Gebiet der Kritik bildet den Inhalt des vorliegenden Programms, so dass die Lösung des pädagogischen Theiles der Aufgabe erst im nächstjährigen Programm zu gewärtigen ist.

Jarz ist ein Gegner der entwicklungsgeschichtlichen Richtung, der er vorwirft, dass sie auf unbewiesenen und nie zu beweisenden Voraussetzungen beruhe. Zu solchen rechnet er u. a. die Annahme eines sprachlosen Urmenschen sowie die Behauptung, dass es keine gemeinsame Ursprache gegeben habe. Daher verwirft er die Ansicht, dass sich die Gottesidee und die Religion von unten nach oben, vom Animismus und Fetischismus zum Monotheismus entwickelt habe, und hält die entgegengesetzte Entwicklung für die richtige. Demnach war der Monotheismus ein ursprüngliches Gemeingut der Menschheit; erst durch die Verdunklung der reinen Gottesidee entstand der Polytheismus, u. zw. zuerst der astronomisch-physische (vgl. A. Krichenbauer: Theogonie und Astronomie), dessen Anfänge im Sonnencultus liegen, dann der „niedere" Naturdienst.

Mehrfach verweist J. in seinen Ausführungen auf spätere Partien seiner Abhandlung. Ob es ihm dort wohl gelingen wird, unumstößlich auf Grund historischer Thatsachen nachzuweisen, dass bei irgend einem der bekannten Völker, sei es bei den Ägyptern oder den Hellenen, bei den Römern oder den Germanen, vor dem historischen Polytheismus irgend eine Spur des Monotheismus ersichtlich sei, oder dass der Fetischismus der Wilden zurückgehe auf einen „astronomisch-physischen" Polytheismus? — Bis dahin hat seine Annahme keine größere Beweiskraft als jede andere Hypothese, also auch die vom sprachlosen Urmenschen.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

Franz Železinger: **Die Nothwendigkeit der Sprachstudien zur Förderung der formalen und intellectuellen Geistesbildung im allgemeinen und eine kurze Andeutung des besonderen Bildungswertes des Unterrichts in den classischen Sprachen.** — Jahresbericht des Landes-Untergymnasiums zu Pettau, 1886—87. 32 S. in Octav.

Dem Verfasser war vor allem daran gelegen, den formalen Nutzen eines guten Sprachunterrichts in das richtige Licht zu stellen, um daran seine Bemerkungen über den Bildungswert des Unterrichts in den classischen Sprachen anzuknüpfen. Wie er gleich eingangs bemerkt, so ist, was er bietet, entweder aus der Praxis erwachsen oder ein Ergebnis der Lectüre von einschlägigen Arbeiten. Man muss gestehen, dass der Verfasser die Literatur des Gegenstandes gründlich beachtet hat, nur kann man bei den zahlreichen Fußnoten nicht überall das quellenmäßige Material von den eigenen Zuthaten des Verfassers scheiden. Freunde des Unterrichts in den classischen Sprachen, sowie die Vertreter des französischen und englischen Sprachfaches können Herrn Železinger für die warmen Worte dankbar sein, mit denen er auf den

formalen Nutzen dieses Unterrichts zu sprechen kommt. Was aber den allgemeinen Theil der Arbeit angeht, so muss Recensent bedauern, dass es dem Verfasser trotz sichtlicher Mühe nicht recht gelungen ist, über den didaktischen Begriff „formal" ins Reine zu kommen. Schon der Titel der Arbeit, wo von formaler und intellectueller Bildung nebeneinander die Rede ist, während diese Begriffe doch späterhin (S. 7) wieder auseinandergelegt werden, enthält eine Ungenauigkeit. Aber auch im weiteren Verfolge der Arbeit, z. B. S. 5, 7, 11, konnte Recensent nirgends eine feste Begriffsbestimmung dieser Seite des Sprachunterrichtes entdecken, und doch war diese zunächst von großer Wichtigkeit, sollte nicht auch in der folgenden Beweisführung ein gewisses Schwanken sich bemerkbar machen. Dem gegenüber wird kaum die Entschuldigung stichhältig sein, dass der Verfasser mehr darauf aus war, sich über diese Begriffe in historischer als in kritischer Weise auseinanderzusetzen. Recensent meint, dass der Verfasser zu einer festen begrifflichen Fassung der formalen Seite gekommen wäre, wenn er von der üblichen Dichotomie „formal-material" ausgegangen wäre: dann wäre wohl auch die Betonung des durch den Inhalt der classischen Werke geschaffenen Bewusstseinsstandes, für die ja Herr Železinger an vielen Stellen begeisterte Worte gefunden, schärfer ausgefallen. Trotz dieser Mängel bleibt jedoch der Aufsatz höchst lesenswert, zumal in einer Zeit, wo man die bildenden Momente des Sprachunterrichts eher herabzusetzen als anzuerkennen geneigt ist, nur um andersgearteten Disciplinen im Lehrplane Raum zu schaffen, die für diese Art von Bildungserwerb doch immer nur Surrogat bleiben können.

Prag. *Dr. J. Loos.*

Josef Šorn: **Beiträge zur lateinischen Grammatik.** Programm des k. k. Obergymnasiums der Franciscaner zu Hall 1887, 32 Seiten in Octav.

Der Aufsatz behandelt den Infinitiv bei den drei Historikern Sallust, Florus, Eutrop und dem Satyriker Persius. Er bildet insoferne eine willkommene Ergänzung zu andern Specialarbeiten über Cäsar, Livius, Vergil, Catull, Tibull, Properz und Vitruv, die mit der andern Literatur in den Anmerkungen regelmäßig angeführt werden. Von S. 25—32 kommt eine Übersicht über die minder gewöhnlichen Formen bei Florus und Persius.

Der Verfasser hat, wie allenthalben ersichtlich ist, fleißig benutzt, was ihm zugänglich war. Bemerkungen im einzelnen habe ich folgende zu machen: Es wird wiederholt die zweite Auflage von Kühnast „Hauptpunkte der Livianischen Syntax" citiert. Warum nicht lieber Riemanns études sur la langue et la grammaire de Tite Live? Das Buch ist freilich auch lückenhaft wie Kühnast, bei dem der Verfasser mehrfach übersehene Stellen constatiert. — S. 12 begegnet der Abtheilungsfehler *des-cendere*, der leicht zu vermeiden war. — S. 16 steht nicht *animus ardet* mit dem Infinitiv, wie aus Versehen daselbst behauptet wird, sondern die persönliche Phrase *animo ardere* — Ibid. ist bei *pensi habere* vergessen anzuführen, dass diese Redensart regelmäßig nur in negativen Sätzen vorkommt.

Wien. *Ig. Prammer.*

Eduard Philipp: **Dialogi Tacitini qui fertur de oratoribus quae genuina fuerit forma.** Erste Abhandlung im Programme des k. k. Staatsgymnasiums im II. Bezirke Wiens, 1887, 34 Seiten in Octav.

Die Arbeit ist in drei Abschnitte gegliedert, deren erster bis S. 11 reicht. Nach der Einleitung kommt zunächst eine Vergleichung des Dialogus mit Ciceros Schrift *de oratore*. Beide haben drei Theile und drei Rollen. Auch die Nachahmung von Ciceros Brutus wird hervorgehoben, wobei S. 9 eine kurze Polemik gegen Andresen mitunterläuft. Die größte Ähnlichkeit mit Tacitus hat Maternus.

Der zweite Abschnitt umfasst 8 Seiten (bis S. 19). Er handelt über die Zeit, in der man sich den Dialog gehalten denken soll, ferner über die Zeit der Abfassung und der Herausgabe, endlich von S. 15 an über die Echtheit desselben. Herr Philipp ist von seiner Echtheit fest überzeugt.

Digitized by Google

Der dritte Theil ist der längste, denn er nimmt gerade einen Druckbogen ein. Er handelt von den Handschriften, in denen uns der Text des Dialogus überliefert ist, und über einzelne Stellen desselben mit vielfacher Polemik. Der Verfasser hat zum Behufe seiner Textkritik den cod. Vienn. 49 verglichen. Es werden auch einzelne Conjecturen vorgeschlagen, so cap. 10, 39 *experiendis* für *expressis* und 21, 3 f. vier Änderungen nebst einer Einschiebung.

Die lateinische Form der Abhandlung ist correct und fließend, der Ausdruck zum Theile humoristisch. Die zahlreichen Noten verrathen Bekanntschaft mit der einschlägigen Literatur. Bemerkte Druckfehler: S. 11 der Abtheilungsfehler *indig-num*, S. 22, Z. 11 v. o., streiche den Beistrich nach *Tacito*; S. 26 steht *fractum* statt *fractam*, S. 33 *deforo* für *de foro* und weiter unten *hand* statt *haud*.

Wien. *Ig. Frammer.*

Hermann Bill: **„Eine Infinitivstudie mit Nachweisen über den Infinitiv bei Seneca tragicus."** Programm des k. k. Gymnasiums in Mährisch-Weißkirchen, 1887, 32 S.

Nachdem der Verfasser (p. 1—10) im allgemeinen das Wesen des Infinitivs recht eingehend darzustellen gesucht, kommt er mit Beziehung auf den lateinischen Infinitiv zum Resultate (p. 10—12), dass auch dieser ursprünglich die Bedeutung eines untergeordneten Satzes, eines Beziehungssatzes gehabt habe. Er bezeichnete zunächst das Ziel einer Bewegung nach den *verba movendi*. Da aber auch andere Constructionen nach den Verben der Bewegung das Ziel bezeichnen konnten, so nahm dieser Gebrauch des Infinitivs ab und erhielt sich nur bei Dichtern. Andererseits steigerte sich seit den augusteischen Dichtern die Zahl der den Infinitiv regierenden causativen Verba und unter dem Einflusse des Griechischen trat die völlige Entartung des Infinitivs zum Substantiv, sein Gebrauch als Nominativ ein. An diesen allgemeinen Theil schließen sich Excurse über den Infinitiv in subjectlosen Sätzen, über den absoluten Gebrauch des Infinitivs, über seinen substantivischen Gebrauch und über den *Accusativ cum infinitivo* (p. 12—20). Im zweiten Theile werden speciell nach den im ersten Theile zurechtgelegten Gesichtspunkten die Belegstellen aus den Tragödien des Seneca geordnet und angeführt. An einigen Stellen wird Draeger berichtigt, Phoen. v. 100 gegen Leo gehalten (p. 26), Troad. 729 *„profuit hoc vincente capi"* gegen die überlieferte Lesart *„hoc fuit illo victore capi"* aufgenommen (p 28). Am Schlusse werden die in der unechten Tragödie Octavia vorkommenden Abweichungen im Gebrauche des Infinitivs zusammengestellt.

Meidling. *F. Kunz.*

Friedr. Löbl: **Über die Bedeutung des Stammprincipes für die Behandlung der dritten Declination im lateinischen Elementarunterrichte.** Gymnasial-Programm, Weidenau, 1887, S. 27.

Der Verfasser bespricht zunächst (S. 5—15), zuweilen in überhebendem, ironischem Tone, einige auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Grammatiken und Formenlehren, beginnend mit der Verurtheilung der „Lateinischen Grammatik für österreichische Gymnasien" von A. Vaníček (Prag, 1858) und abschließend mit J. Lattmanns und H. D. Müllers „Kurzgefasster lateinischer Grammatik" 5 A. (1885), die er noch für die beste, aber doch noch für kürzungs- und besserungsfähig erklärt. Der II. Abschnitt (S. 15—22) umfasst eine Würdigung der Behandlung der dritten Declination nach der alten, traditionellen, durch Hauler und nach der neuen, wissenschaftlichen, durch Goldbacher-Nahrhaft vertretenen Methode, die zu dem Resultate führt (S. 20): „Den 28 Ausgängen und 20 Einzelausnahmen bei H. stehen nur 23 Ausgänge bei G.-N. gegenüber". Einen einzigen, doch — wie der Verfasser meint — leicht zu beseitigenden Nachtheil enthält die neue Methode, indem nach ihr in fünf Fällen nach dem Stammcharakter, dagegen in achtzehn nach dem Nominativ-, beziehungsweise Genitivausgang, also nach zwei Gesichtspunkten die Bestimmung des Genus stattfindet. Doch habe die wissenschaftliche Methode vor allem andern den Vorzug, drei Elemente, das mnemonische, das rationelle und das anschauliche zu vereinigen, während die alte Methode vorwiegend auf die Seite

Digitized by Google

des mnemonischen beschränkt ist. Im III. Abschnitte zeigt nun der Verfasser, wie er sich den Vorgang nach der wissenschaftlichen Methode vorstelle, wobei er eine reichliche Verwendung der Schultafel zum Zwecke der Veranschaulichung nachdrücklich empfiehlt. Die Methode ist aber nicht so einfach, als sie der Verfasser hinzustellen sich bemüht: die Schüler müssen „Wortstock" und „Wortstamm" unterscheiden lernen, auch soll man schon von Schwächung reden u. s. f. Wir glauben, dass in dieser Beziehung durch den Vorgang, den der Verfasser empfiehlt, des Guten zu viel gethan wäre Man sehe z. B. seine Veranschaulichung codex, codic-is [cod$^{i}_{(e)}$c-s] **m**. Wird es für den Unterricht in III. empfohlen, noch möglichst wenig vom Stamm zu sprechen, so wird dies für den Unterricht in der ersten fremden Sprache noch mehr zu beherzigen sein. Wir möchten vor allem wünschen, dass auch so manches von den noch jetzt angeführten Substantiven erst später gelernt werde, bis dem Schüler das Wort wirklich aufstößt, dann werden auch die Genusregeln eine Vereinfachung erfahren können. So lernt der Primaner nutzlos *pugio, dos, verber, papaver, cinis, funis, fascis, unguis, anguis, axis, ensis, supellex, nex, torrens, turtur, vultur, lepus, mus, grus* u. a. — S. 14, Z. 1, ergänze „Jugend".

Pilsen. *G. Hergel.*

Josef Grünes: **Zu den Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen an den österreichischen Gymnasien.** Programm-Abhandlung des deutschen Staatsgymnasiums in Prag-Altstadt, 1887.

Die Vorschläge einer radicalen Umänderung des gegenwärtigen Gymnasiums und seiner Lehrverfassung sind entschieden abzulehnen. Die Klagen über Überbürdung als einen von der Einrichtung des Gymnasiums unzertrennlichen Fehler sind unbegründet. Allgemeine Würdigung der Instructionen für die classischen Sprachen, inductive Methode, Orthoepie, Übungsbücher (auf der Unterstufe mehr lateinisch-deutsch, zusammenhängende Stücke), Wiederholung, Vocabularien auf der Unter- und der Oberstufe, Syntax im Anschluss an die Lectüre (besonders ausführlich Nepos), Stilistik, griechische Syntax-Lectüre (Wert der Instruction, Vorpräparation, Commentare, reale Seite und Anschauungsmittel, Privatlectüre, Collectaneen, Einleitung, Umfang).

Durch diese Sätze und Schlagwörter wollen wir den reichen Inhalt der Abhandlung kurz andeuten. Wenn wir noch bemerken, dass die Durchführung eine formell und sachlich gleich vortreffliche ist und dass der Verfasser eingehende Kenntnis der besten methodischen Schriften besitzt, so glauben wir, zur Genüge auf diese ausgezeichnete Abhandlung aufmerksam gemacht zu haben

Wien. *J. Rappold.*

Josef Bräunl: **Die deutsche Lectüre an den österreichischen Gymnasien seit dem Jahre 1849.** Programm-Abhandlung des k. k. Staats-Obergymnasiums in Arnau. 1887.

Der Lesestoff hat Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes zu sein. Die Aufsatzübungen nehmen bei uns noch immer nicht jenen untergeordneten Rang ein, der ihnen gebürt. Die mittelhochdeutsche Lectüre gehört ans Gymnasium als Schlussstein in dem schönen Bau der deutschen Lectüre sowohl in sachlicher als in sprachlicher Beziehung. Die einseitig formalistische Richtung, welche von der Instruction vorgeschrieben wird, ist zu verwerfen. Der Unterricht, nicht nur der deutsche, sondern auch der lateinische und der griechische, muss zwar mit Maß an der Ausbildung des Stilverständnisses arbeiten, aber nicht in der Weise, dass er direct darauf ausgeht, sondern so, dass er ein Meisterwerk nach dem andern auf das Gemüth des Schülers ästhetisch wirken lässt. Hauptzweck der Lectüre ist Einführung in die Nationalliteratur, nicht theoretische, sondern praktische. Miss Sara Sampson, die Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe sind ungeeignet für die Zwecke des Gymnasiums, was um so schlimmer ist, als durch sie die Lectüre viel besserer Dichtungen, wie jene von Grillparzer, Kleist, Uhland, verdrängt wird.

Indem wir diese wenigen Gedanken herausheben, wollen wir auf diese gehaltvolle, nach Inhalt und Form gleich treffliche Abhandlung aufmerksam

Digitized by Google

machen. Wir bemerken nur noch, dass dieselbe weit mehr bietet, als der Titel besagt, nämlich einen sämmtliche Jahrgänge umfassenden einheitlichen Plan für die deutsche Lectüre, bei dessen Aufstellung der Verfasser ebensosehr von eingehender Literaturkenntnis als von genauer Bekanntschaft mit den besten methodischen Schriften und von eigener pädagogischer Einsicht geleitet worden ist.

Wien. *J. Rappold.*

Alscher Rudolf: **Der Conjunctiv im Rolandsliede.** Programm der Staats-Realschule in Jägerndorf vom Jahre 1886 und 1887.

Eine eingehende und genaue Untersuchung des Conjunctivverhältnisses eines so ehrwürdigen Denkmales der französischen Literatur, wie es das Rolandslied ist, ist nicht nur berechtigt, sondern sogar erwünscht, wenn, wie Alscher es gethan hat, die in dieses Gebiet einschlägigen wissenschaftlichen Abhandlungen, die im Laufe der letzten Jahre veröffentlicht worden sind, mit gehöriger Sorgfalt zu diesem Zwecke durchforscht werden. Die Werke von Bischoff, Hölder, Lücking, Mätzner, Tobler, Willenberg u. a. werden auf Schritt und Tritt erwähnt, und fast möchte man dem Verfasser einer gar zu ängstlichen Anschluss an die erwähnten Gelehrten zum Vorwurfe machen; so erklärt es sich wohl auch, dass uns die Abhandlung nicht viel Neues bringt, allein eine übersichtliche, geordnete Zusammenstellung des Stoffes, die man der Arbeit Alschers nicht absprechen kann, ist immerhin ein schätzenswertes Resultat. Im großen und ganzen ist es eine tüchtige, fleißige Arbeit, durch Sachkenntnis und Sorgfalt ausgezeichnet, wenn dieselbe theilweise auch nur eine Imitation von Fr. Bischoffs Abhandlung über den Conjunctiv bei Chrestien genannt werden muss.

Die Abhandlung zerfällt in zwei Theile, von denen der erstere den Conjunctiv des Wunsches, der zweite der Conjunctiv der Irrealität zum Inhalte hat. Der Conjunctivus optativus kann wieder doppelter Art sein, je nachdem der Conjunctivsatz unabhängig oder abhängig ist; die Zergliederung beider Haupttheile, namentlich des ersteren aber, ist so minutiös durchgeführt, dass das Verständnis der Sache darunter manchmal leidet; andererseits werden Sätze, wenn auch selten, in eine Gruppe eingeschoben, die entschieden eine besondere oder aber eine andere Gruppierung zum Zwecke leichteren Verständnisses hätten wünschenswert erscheinen lassen; so wäre es gewiss besser gewesen, die Sätze der Furcht und Besorgnis nicht ohne weiteres den abhängigen Wunschsätzen einzureihen, sondern dieselben entweder besonders zu gruppieren oder aber sie mit den Sätzen des Hoffens, des Erwartens in Einklang zu bringen; auch das neufranzösische Beispiel aus Corneille, Polyeucte III 5, pag. 14, scheint mir nicht an der gehörigen Stelle zu sein, ebenso Pousard, L'honneur et l'argent III. 1, pag. 15. In dem Beispiele: Quardez de nus ne turnez le curage, Rol. 650, (pag. 14), sehe ich nicht das Verhältnis der Subordination, sondern das der Coordination, eine Ansicht, zu der sich der Verfasser selbst stillschweigend zu bekennen scheint: der Conjunctiv „seient" in: Suvent regretent Olivier e Rollant, Les XII pers, qu'il lur seient guarant, Rol. 1469—70 (pag. 17) ist nicht ganz identisch mit dem Conjunctivsinne der zwei vorangehenden Beispiele und hätte daher anders gruppiert werden sollen. Wenn dann weiter der Verfasser pag. 18 sagt: „Ebenso wie man den neufranzösischen Ausdruck „il s'en faut (de) peu que" zu den Ausdrücken des Urtheils rechnet, ebenso können die entsprechenden altfranzösischen Wendungen „pur poi que," „a bien petit que" hierher gezogen werden", so kann gegen diese Behauptung im Princip vielleicht nichts eingewendet werden, aber falsch ist die vom Verfasser gehegte Erwartung, dass nach beiden Wendungen der Conjunctiv folgen sollte; der Conjunctiv nach der neufranzösischen Wendung ist ganz regelrecht, denn dieselbe bezeichnet eine Entfernung vor der Realität, während das altfranzösische pur poi que" eine in der Sphäre der Verwirklichung liegende Handlung bezeichnet; im ersten Falle ist die Action regressiv, im zweiten progressiv, daher im Altfranzösischen der Indicativ; übrigens hätte der Verfasser besser gethan, behufs Vergleichung mit dem altfranzösischen pur poi que das neufranzösische pour peu que heranzuziehen, das allerdings abweichend vom Altfranzösischen mit dem Conjunctiv gebraucht wird, wie: Pour peu de réflexions que vous fassiez sur la maniere dont on

se gouverne à la cour. Bourd. Myrt. Pass. de J. C. I. 177: Dans un pays où, pour peu de grandeur qu'on ait, on en a toujours plus que de bonheur, Maintenon, Lett. à Mme. de St. Geran, II. 101 (Pougens): hiemit soll nicht gesagt werden, dass altfranzösisch pur poi que und neufranzösisch pour peu que in Bezug auf die Bedeutung sich vollkommen decken; es wäre aber wahrscheinlich besser gewesen, derartige Sätze nicht zu den Urtheilssätzen zu rechnen, wenn auch Lücking dies für neufranzösisch „il s'en faut (de) peu que" thut; pag. 28 sagt der Verfasser: „Im Neufranzösischen sind die beiden hier behandelten Ausdrücke (ne pas laissier und ne pas muer) nicht mehr vorhanden": beide Ausdrücke sind noch vorhanden, letzterer in einer ganz speciellen Bedeutung, der erstere in fast unverändertem Sinne, aber die Construction ist nicht mehr die des Altfranzösischen. Vergl.: Je vous prie de ne pas laisser d'en faire mes remerciements, Sév. 251; Ne laissons pas de publier le miracle de nos jours, Boss. le Tellier; Ne laisser pas de recevoir les grâces de Dieu, Id. Lett. abb. 151; Il faut ne laissez pas de faire du bien aux hommes, Fén. Tel. XXIV; vgl. Littré, Dict. — Historisch ist die Darstellung des Verfassers nur theilweise, da der conjunctivische Gebrauch wohl auch mit Beziehung auf das Neufranzösische, nicht aber, von ganz kurzen zwei- oder dreimaligen Hindeutungen (vgl. pag. 19 und 24) abgesehen, auf das Mittelfranzösische erörtert wird; die romanischen Schwestersprachen werden nicht in Erwägung gezogen, was jedoch für den Verfasser keinen Vorwurf bilden soll. — Der Druck wurde sorgfältig überwacht; als ganz unbedeutende Kleinigkeiten, die mir aufgefallen sind, erwähne ich: pag. 13: lassens ich, statt lassen sich, pag. 27: hommes e, statt homme se; pag. 30: s'on, statt s'en; pag. 32: jurns, statt jurns; tienget, statt tienget.

Wien. *Dr. Alton.*

J. Dassenbacher: **Amyot als Übersetzer der Lebensbeschreibung des Perikles von Plutarch.** Gymnasial-Programm, Prag – Kleinseite, 1887, S. 53.

Unter diesem Titel gibt der Verfasser eigentlich eine hauptsächlich für Schüler berechnete kurze Charakteristik der Renaissanceperiode in Italien (S. 7—20, vgl. Paech, Renaissance und Humanismus in Italien, Cottbus, Programm 1885) und Frankreich (S. 21—31). Zunächst werden die Verdienste Dantes, besonders aber Petrarcas und Boccaccios, sowie ihres bedeutendsten Nachfolgers Colluccio Salutato um die Wiederbelebung des classischen Alterthums vollauf gewürdigt; dann kommen wir an den Fürstenhof der Medici nach Florenz und lernen hier den gewissenhaften Übersetzer Leonardo Bruni und den eifrigen Handschriftensammler Francesco Poggio kennen, denen bald Papst Nicolaus V. als factischer Gründer der vaticanischen Bibliothek in rühmenswerter Weise nacheifert. In Frankreich finden die humanistischen Bestrebungen ihren mächtigsten Förderer an Franz I., doch verfolgen sie hier einen ganz anderen, viel realistischeren Zweck als in Italien. Die italienischen Humanisten schrieben in der Überzeugung, eine Weltliteratur zu gründen, in Frankreich gieng das Bestreben der Renaissance dahin, einen neuen Zweig in der Nationalliteratur zu gründen. Am deutlichsten zeigt sich diese verschiedene Richtung der Beschäftigung mit der Alterthumswissenschaft in den Übersetzungen. Die italienischen Gelehrten übersetzten die griechischen Originale, die Franzosen übersetzten vor Amyot nur die lateinischen Übersetzungen der Italiener. Einer der beliebtesten Autoren war nun gerade Plutarch, den Franzosen bis zu der 1559 publicierten Übersetzung Amyots nur in solchen Übersetzungen bekannt, denen der lateinische Text Campanis zugrunde lag. Amyot, dessen Lebenslauf S. 31—35 kurz erzählt wird, setzte mit seiner Übersetzung Plutarchs im Auftrage Franz I. eine Arbeit fort, die Selve und Danès begonnen hatten. Dass er sich hiebei den gewissenhaften Bruni zum Muster nahm und nicht Poggio, der bei seinen Übersetzungen mit dem Texte sehr frei umgieng, wird durch Beispiele aus Plutarchs Lebensbeschreibung des Perikles bewiesen; Amyot folgt dem Originale selbst dort, wo es Mängel oder Widersprüche aufweist. Seine Übersetzung ist, wie der Verfasser am Ende der Abhandlung zusammenfasst, treu und in leicht verständlichem Französisch geschrieben. Diese leichte Verständlichkeit wird hauptsächlich erreicht *a*) durch erklärende Zusätze, *b*) durch Auslassung überflüssig scheinender

Digitized by Google

Wörter, *c*) durch Auflösung complicierter griechischer Perioden in zwei oder mehrere selbständige Sätze im Französischen, *d*) durch längere Umschreibung kurzer griechischer Ausdrücke, für die es im Französischen nicht ebenso kurze gibt (doch trachtet er mehr, als es manchmal gut ist, durch Nachahmung der griechischen Participialconstruction im Französischen seinen Satz dem griechischen so ähnlich als möglich zu machen), *e*) durch Vereinfachung des Stiles, ferner dadurch, dass *f*) Fragesätze durch Aussagesätze, *g*) abstracte Ausdrücke durch concrete übersetzt werden, *h*) durch einen übersichtlichen Satzbau. Selten sind die Fehler, dass Amyot *a*) ungenau, *b*) nicht scharf genug ist, *c*) sichtlich sich geirrt hat. In der maßvollen Anwendung theils italienischer Wörter und Phrasen, theils lateinischer oder griechischer Wörter befindet sich Amyot mit den besten Kennern der französischen Sprache in Übereinstimmung. — S. 15, Z. 9 v. o., lies Annales; den griechischen Wörtern fehlt häufig der Accent.

Pilsen. *G. Hergel.*

Dr. L. Kellner: **Zur Sprache Christopher Marlowes.** 8. 215. Jahresbericht der Staats-Oberrealschule im III. Bezirk in Wien für das Schuljahr 1886/87.

In vorliegender Programmabhandlung bringt Herr Dr. Kellner Untersuchungen über den Sprachgebrauch Marlowes, welche einerseits der Exegese des Dichters ein Kriterion mehr an die Hand geben, andrerseits einen Beitrag zur Grammatik des Elisabethinischen Englisch liefern wollen. Die Arbeit schließt sich so enge als möglich an Abbots Shakespearian Grammar an, was vom praktischen Standpunkt gewiss nur zu billigen ist, wenn sich auch, wie Herr Kellner selbst einräumt, gegen Abbots Anordnung des Stoffes manches einwenden ließe. Vom Standpunkt der Wissenschaft hätte, was die Syntax anbelangt, jedenfalls Erdmann ein besseres Vorbild geboten.

Der Stoff ist im Anschluss an Abbot folgendermaßen vertheilt: Das Adjectivum (§§ 1—5). Das Adverbium (§§ 6—8). Der Artikel (§§ 9—11). Conjunctionen (§ 12). Präpositionen (§§ 13—14). Die Pronomina (§§ 15—20) Das Verb (§§ 21—26).

Die Sammlung der Belegstellen ist, wohl mit Rücksicht auf den beschränkten Raum, der dem Verfasser zur Verfügung stand, nicht vollständig: es sollte offenbar nur eine Auswahl geboten werden. Doch ist einigemale das Streben nach Knappheit zu weit getrieben: so wird S. 5 § 6 zu *amain* (ohne Bedeutungsangabe!) bloß die Verweisung J. 1661, Ed. 1113, ferner S. 6 (unten) zu *still-constantly* einfach die Bemerkung „(A[bbot] § 69) *oft*“ gefügt. — Bei der Untersuchung des Sprachgebrauches eines älteren Schriftstellers der neuenglischen Zeit würde es sich außerdem empfehlen, überall genau zu unterscheiden zwischen dem, was noch modern-englisch, was veraltet und was gänzlich ausgestorben ist. Freilich hat eine solche Unterscheidung bei der Mangelhaftigkeit der neuenglischen Wörterbücher für einen Nicht-Engländer mitunter seine Schwierigkeiten.

In einigen Fällen kann ich mich mit der Auffassung des Herrn Verfassers nicht einverstanden erklären. Dies gilt z. B. von der Bemerkung, die er S. 12 (unten) den Sätzen: *Now rest thee here of fair Larissa plains* u. ff. voraussschickt, und welche lautet: „Mancherlei Gründe sprechen dafür, dass wir es hier mit einem ethischen Dativ, nicht mit einem nur irrthümlich gebrauchten Accusativ statt Nominativ zu thun haben, wie Abbot will.“ Schade, dass keiner von diesen „mancherlei Gründen“ angeführt ist! Das altenglische *reste hine pâ rûm-heort* Berv. 1799 (andere Beispiele in Grein's Sprachschatz unter *restan*) beweist unzweifelhaft, dass *thee* in *rest thee* reflexiver Accusativ ist, und als solchen wird man mit Abbot § 212 und mit A. Schmidt im Sh.-L. auch *thee* in *haste thee* ansehen dürfen.

In dem Satze: *Here now, taste ye these* ist es am besten, *ye* als Nominativ zu fassen, und das um so mehr, als ja diese Form dem altenglischen Nominativ *ge* entspricht, welcher ebenfalls mit dem Imperativ verbunden werden konnte. — S. 14 heißt es: „Das Relativpronomen wird unterdrückt, und zu dem folgenden Beleg: *in spight of them shall malice my estate* wird bemerkt: statt: *of them who.*“ Abgesehen davon, dass es nicht feststeht, ob

Digitized by Google

man in solchen Fällen von einer Auslassung des Relativs sprechen darf, so könnte, wie Lohmann in der Anglia III, 135—146, nachgewiesen hat, hier nur *that*, nicht aber *who* fehlen. — S. 19. Nach *plain* und *repent* steht reflexiver Accusativ, vgl. Koch, Satzlehre², S. 20. — Ob die S. 23 § 25 angeführten Verbalformen auf *—s* insgesammt als 3. Sing. aufzufassen sind, ist sehr fraglich. Abbot § 332 f. bezeichnet solche Formen mit Recht als 3. Plur., deren *s* auf die altenglische Endung *—es* der nördlichen Dialecte zurückzuführen ist; vgl. auch Mätzner, Engl. Gr.³, I., S. 362. In den Sätzen: *Was there such brethren* und *What is thine arms* folgt übrigens das Verb nicht auf das Subject, sondern geht demselben voraus. Darnach wären die Belege zu trennen gewesen. In: *the burden of my sins lie* ... hat wohl auch der Plural *sins* auf den Numerus des Verbums eingewirkt. — S 24 wird zu *noint-anoint* bemerkt: „also eine irrthümliche Bildung wie die Substantive nach dem Typus *adder* u. a. m." Das Verhältnis von *noint* zu *anoint* ist aber dem von *nadder* zu *adder* gerade entgegengesetzt: *nadder* ist die ursprüngliche Form und daraus ist irrthümlich *adder* gebildet, also mit Abfall eines *n*, während dem Symplex *oint* ein *n* (aus dem Präfix *in, en, an*) fälschlich vorgesetzt ist. Es hätte daher vielmehr *newt, nuncle, nonce* u. dgl. als „Typus" angegeben werden müssen.

Von Drucktehlern ist, abgesehen von abgesprungenen Lettern — *oil* statt *foil, ive* statt *live* S. 24 — und einigen anderen kleineren Gebrechen, nur *and yes* statt *yes and* S. 7 und *This might I'll conjure* statt *This night I'll conjure* als sinnstörend zu verzeichnen.

Möge der Herr Verfasser Zeit und Lust finden zur Ausarbeitung einer vollständigen Marlowe-Grammatik, von der er uns vorläufig eine Probe gegeben hat.

Wien. *Dr. E. Nader.*

Weber, Professor Dr. Friedrich: **Eine sprachvergleichende Studie zum Accusativ im Hebräischen**. Jahresbericht des Communal-Obergymnasiums in Brüx. 1887.

Eine interessante Frage, die schon manchen Sprachforscher beschäftigte, regt dieser Aufsatz in bescheidener Form von neuem an. Ist der intransitive oder transitive Gebrauch eines Verbums der ältere? Vom deutschen Sprachgefühle allein geleitet, könnte man sich für die eine wie für die andere Annahme aussprechen. Merkt man aber auf die Eigenthümlichkeit des Lateinischen und noch mehr des Griechischen, zu manchen Zeitwörtern eine Ergänzung zu verlangen, wo wir nach unseren Begriffen keine vermissen, so muss man nothwendigerweise zu einem Schluss gelangen, der zu Gunsten der Priorität des Transitivs ausfällt.

Schon bei einigem Nachdenken drängt sich von vornherein die Ansicht auf, dass ursprünglich alle Verba transitiv gewesen sein müssen, wenn man folgendes erwägt. Da jedes Zeitwort eine Veränderung in den Erscheinungen ausdrückt und keine Wirkung ohne Ursache gedacht werden kann, so bedingt jedes Verbum immer zwei Factoren, das Bewirkende und das Bewirkte, die in einem grammatischen Abhängigkeitsverhältniss zu einander stehen. Deshalb trifft man z. B. in den slavischen Sprachen selbst für das Zeitwort Sein eine Ergänzung im Casus obliquus an. Bestärkt wird man in dieser Anschauung durch die Figura etymologica. Die Naturvölker liebten so sehr die anschauliche Ausdrucksweise und hatten so wenig Verständniss für die abstracte, dass ihnen das bloße Verbum noch lange nicht prägnant genug schien. Daher das Verlangen nach sichtbarer Folge jeder Handlung. Er weint; wie ist das den Sinnen wahrnehmbar? Was sieht man davon? Thränen. Also „er weint Thränen". *Lacrimas marmora manant* (Ov Met 6. 312). Um diesem Bedürfnis nach einem Concretum abzuhelfen, waren die classischen Sprachen minder zimpferlich als unser Deutsch, in welchem höchstens nur Brachfelds Narciss „eine That thun" will, sondern sie nahmen das Object, wo sie es fanden. War noch kein Substantiv im Gebrauch, das als Ergänzung dem Zeitwort größeren Nachdruck und größere Deutlichkeit verleihen konnte, oder fiel es gerade den Sprechenden nicht ein, so halfen sie sich einfach, indem sie aus demselben Zeitwort das

Digitized by Google

Hauptwort bildeten. Daher *servitutem servire*, λειτουργίας λειτουργεῖν (Dem. 28. 3) und ähnliches. Bei näherer Betrachtung ergibt sich das Gesetz, dass, je älter eine Sprache, sie desto mehr Transitive besitzt. Ist im Lateinischen bei Intransitiven das Accusativobject ziemlich selten (*gaudium, gaudere, ludum ludere* etc.) und im Griechischen, wenn auch häufiger, so doch nicht allgemein, so ist es im Hebräischen nahezu Regel, so dass man füglich behaupten könnte, es gebe in dieser relativ ältesten Sprache eigentlich kein Intransitivum. Wenn sich aber der fleißige Verfasser dieses anregenden Aufsatzes trotz der zahlreichen angezogenen Belege dennoch nicht entschließt, die Ansicht Rumpels als unrichtig entschieden zu widerlegen, „dass im Verlaufe der Sprache für eine gewisse Zahl von Verbalbegriffen die intransitive Form sich unabänderlich festsetzte", sondern sich damit begnügt, dieselbe bloß anzuzweifeln, so beweist dies einen hohen Grad von Bescheidenheit, die übrigens auch in der Wissenschaft eine Tugend und eine Zierde zu sein nicht aufhört.

Wien. *D. Graubart.*

Adolf Schneider: **Der Wettstreit zwischen den Luxemburgern und Habsburgern vom Jahre 1330—1358.** XXII. Jahresbericht des niederösterreichischen Landes-Realgymnasiums zu Stockerau. 1886—87. 34 S. Octav.

Der Verfasser liefert auf Grund der einschlägigen Quellenliteratur und der neueren Darstellungen ein lebhaftes und anschauliches Bild jener Zeit. Den Mittelpunkt bildet die Erörterung der für die österreichische Geschichte so bedeutsamen Rückgewinnung Kärntens, eines Stoffes, dem sich auch sonst die neuere vaterländische Historiographie mit Vorliebe zuwendet. Hier ist es mit dem Verfasser lehrreich zu sehen, wie die nüchterne Hauspolitik des Habsburger-Herzogs Albrecht II. über die abenteuerliche Johanns von Luxemburg und die schwankende Kaiser Ludwigs den Sieg davonträgt. Auch den Ausgang der behandelten Periode, den der Verfasser als „Karls Übermacht" bezeichnet, möchten wir eher als eine Zeit der Sammlung für die Erwerbung Tirols betrachten. Zu noch größerem Danke würde der Verfasser verpflichten, wenn er seiner Abhandlung eine kritische Übersicht der Quellen und neuern Darstellung vorausgeschickt und manche Punkte, die als einer weitern Klärung bedürftig bezeichnet sind, selbst in den Kreis seiner Untersuchungen gezogen hätte.

Wien. *S. Gorge.*

Josef Patigler: **Ethnographisches aus Tirol-Vorarlberg.** 1. Über einstige Wendensitze in Deutschtirol. 2. Die Dialectgebiete von Tirol-Vorarlberg (Versuch mit Kartenskizze). Programm der deutschen k. k. Staats-Realschule in Budweis. 1887.

Nach zwei Richtungen hin erfreut sich die Forschung über Tirol-Vorarlberg namentlich von Seite der Landesangehörigen einer besonderen Pflege, nach der literarisch-culturhistorischen und nach der sprachlich-ethnographischen. Die letztere bietet sowohl von dem Standpunkte einer allgemeineren Ethnographie als von dem besondern der Verbreitung deutscher Stämme und Dialecte viel des Interessanten, und manche Probleme harren da noch der Lösung. Zunächst ist es die seit Livius Zeiten her ventilierte Frage der Herkunft und Zugehörigkeit der rhätischen Urbewohner, dieses Untergrundes der tirolischen Bevölkerung, sodann die der Romanisierung jener Gebiete, die gleichsam die zweite Schichtung bildet und seit ihrem Beginne bis zur Gegenwart tiefe Spuren zurückgelassen hat, ferner die des Vordringens deutscher Stämme, des bajuvarischen und alemannisch-schwäbischen vom Norden, sowie des langobardisch-gothischen vom Süden, dem das Land seinen überwiegend deutschen Charakter verdankt, und schließlich die Frage temporärer Besetzung durch die aus dem Osten vordringenden Angehörigen slavischer Zunge, die sich noch in den Ortsbezeichnungen geltend macht. Fast alle diese Fragen sind vom Verfasser sowohl in historischer als namentlich in sprachlicher Hinsicht auf Grund einer umfassenden und genauen Kenntnis der einschlägigen Literatur in ebenso gründlicher als belehrender Weise behandelt. Der Gewinn, den der Leser aus dieser

Digitized by Google

überaus anregenden und dankenswerten Schrift zieht, ist nach den bereits bezeichneten Richtungen hin ein reichlicher, und wir wollen der Lectüre derselben durch eine eingehendere Analyse weder vorgreifen, noch weniger durch eine solche jene überflüssig machen.

Wien. *S. Gorge.*

Heinrich Drasch: **Vorschläge zu einer Reform der Behandlung der analytischen Geometrie an der Mittelschule.** Programm der k. k. Staats-Oberrealschule in Steyr 1886.

In dieser Abhandlung wird zunächst den gebräuchlichen Lehrbüchern für analytische Geometrie der Vorwurf gemacht, dass sie viele Grundaufgaben unter einem Gesichtspunkte entwickeln, durch welchen die allgemeine Giltigkeit der Beziehungen nicht in einem Maße zum Ausdrucke gebracht werde, wie es mathematische Exactheit verlangt. Als Beleg dafür wird beispielsweise angeführt, dass bei der Ableitung des Ausdruckes für die Distanz zweier Punkte diese immer bloß in den ersten Quadranten verlegt werden, wodurch vermieden werde, den Schüler zu zwingen, die Coordinaten als algebraische Größen zu betrachten.

Dass es besser ist, zu einer Reihe einfacher Gleichungen zwischen den Coordinaten die ihnen entsprechenden Curven zu construiren, bevor man zur umgekehrten Aufgabe, der Aufsuchung der Gleichung einer gegebenen Curve übergeht, als die letztere Aufgabe unmittelbar in Angriff zu nehmen, wurde schon in den Instructionen für Gymnasien betont. Ebenso wurde bereits in diesen Instructionen hervorgehoben, dass die Transformation des Coordinatensystems erst dann vorgenommen werden soll, wenn ein Bedarf darnach vorhanden ist.

Die Abhandlung enthält außer dem Erwähnten Erörterungen über die Bedeutung und Anwendung des Vorzeichens in der Geometrie, die Lagenbestimmung eines Punktes in einer Geraden und in einer Ebene, die Bestimmung der Distanz zweier Punkte, die Theilung einer Strecke, die Lagenbestimmung eines Strahls in einer Ebene, die Construction der einer Reihe von Gleichungen — die ebenfalls in den Instructionen für Gymnasien angeführt sind — entsprechenden Curven, die analytische Behandlung der Geraden und endlich die Transformation des Coordinatensystems. Die Fortsetzung soll im nächsten Programme erscheinen.

Die Zeit, welche zur Lösung einzelner der angeführten Aufgaben (namentlich einiger über die Lagenbestimmung eines Punktes in der Geraden) beansprucht wird, könnte wohl besser zur Lösung von der eigentlichen Curvenlehre angehörenden Aufgaben verwertet werden.

Wien. *Dr. W. Pscheidl.*

Johann Jahn: **Die orthogonale Astroide.** Programm der Landes-Oberrealschule in Kremsier, 1887.

In dem vorliegenden Aufsatze wird die Gleichung der unter dem Namen „Astroide" bekannten Curve auf dreierlei Weise abgeleitet. Zuvörderst, indem dieselbe als eine besondere Art der Hypocycloide betrachtet wird, zweitens, indem man von ihrer Eigenschaft ausgeht, dass die zwischen den Coordinatenaxen befindlichen Stücke der Tangenten von constanter Länge sind, und endlich, indem die Curve als der Ort von, durch eine gewisse Projection erhaltenen Punkten aufgefasst wird. Es werden alsdann die Gleichungen der Tangente und Normale aufgestellt, die vier Berührungsgrößen sowie der Krümmungshalbmesser berechnet und die Evolutengleichung hergeleitet. Es ergibt sich, dass die Evolute einer Astroide vom Parameter a eine Curve derselben Art vom Parameter $2a$ ist. Den Schluss der Arbeit bildet eine Discussion der Curvengleichung.

Wien. *Dr. E. Grünfeld.*

Digitized by Google

I. E. Wiskočil: **Das Apollonische Berührungsproblem als Projection räumlicher Construction** nebst Auflösung der Fälle, in denen die Gergonne'sche Methode nicht anwendbar ist. (8 S.) Programm der Landes-Oberrealschule zu Iglau. 1886/7.

Der Verfasser ist bereits durch eine Reihe von Abhandlungen bekannt, die in der Zeitschrift für das Realschulwesen erschienen sind, in denen er die Geometrie der Lage mit der descriptiven Geometrie in Beziehung brachte. In der vorliegenden Abhandlung wendet er die Methode der descriptiven Geometrie auf das Apollonische Berührungsproblem in der Weise an, dass er die einzelnen Kreise dieses Problems als Bilder von Kreiskegeln betrachtet, deren Erzeugende mit der Zeichenebene einen Winkel von 45° einschließt. Mit Hilfe der Spuren der Ebenen der den Kegelflächen gemeinsamen Kegelschnittslinien werden dann die einzelnen Aufgaben des Problems gelöst. Zuletzt wird noch erläutert, was für eine Bedeutung der Linienconbination der Gergonne'schen Construction in der räumlichen Auffassung des Verfassers zukommt.

H. A. Honsig: **Eine einfache Methode zur Bestimmung der Schwingungsdauer eines einfachen Pendels** (1. S.) (ib)

Durch die Gleichstellung der bei einem kreisförmig schwingenden Pendel sich entwickelnden Fliehkraft mit der Schwerkraftscomponente erhält Herr Honsig auf wirklich höchst einfache Weise die Schwingungsdauer des Kegelpendels für unendlich kleine Schwingungen. Leider muss dabei die Identität dieser Schwingungsdauer mit der des gewöhnlichen Pendels vorausgesetzt werden, wenn man von dieser Ableitung für das letztere Nutzen ziehen will.

Wien. *S. J. Obermann.*

Thomas F. Hanausek: **Über die Harz- und Ölräume in der Pfefferfrucht.** Programm der k. k. Staats-Realschule im VII. Bezirke Wiens, 1886. 14 SS. (Mit einer lith. Taf.)

Auf Grund von Beobachtungen, die der Verfasser gelegentlich der Überprüfung einer seiner früheren Untersuchungen angestellt, sucht er den Nachweis zu erbringen, dass das Harz in den Harzräumen des *Perisperms* und *Perikarps* der Pfefferfrucht (*Piper nigrum L.*) durch Umwandlung des aus Stärke bestehenden Zellinhaltes entstehe, u. zw. wie der Verfasser vermuthet, wahrscheinlich durch Vermittlung eines Fermentes, in analoger Weise etwa, wie nach Wiesners Entdeckung die Stärke durch ein Ferment in Gummi übergeführt werden könne; fortgesetzte Beobachtungen werden über diese interessante Umwandlung, eventuell über das angenommene Ferment hoffentlich weitere Aufschlüsse geben.

Wien. *Dr. Pfurtscheller.*

J. Hollub: **Titel der in der Lehrerbibliothek des Staats-Obergymnasiums zu Saaz befindlichen älteren Druckwerke.** Programm des Staats-Obergymnasiums zu Saaz, 1887.

Eine übersichtliche Aufzählung von 76 Druckwerken aus der Zeit vom Jahre 1489 bis 1599 mit genauer Angabe des Druckortes, des Verlegers, beziehungsweise Buchdruckers, des Jahres, des Formates und der Seiten, beziehungsweise der Blätterzahl. Einzelne Werke tragen die Namen der Spender; dieselben waren zumeist Rectoren oder Lehrer der Anstalt im 16 Jahrhundert.

Wien. *Dr. C. Tumlirz.*

Für die Schüler-Bibliothek.

Dr. Paul Buchholz: **Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichtes.** Leipzig, J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung, 1885—1887.

Die Sammlung der Buchholz'schen Hilfsbücher liegt nunmehr in zehn sauber gebundenen und nett ausgestatteten Bändchen vollständig vor. Die Reihenfolge derselben ist folgende: I. Pflanzengeographie, II. Thiergeographie, III. Charakterbilder aus der Völkerkunde, IV. Charakterbilder aus der mathematischen und physischen Geographie, V. Europa, VI. Asien, VII. Afrika, VIII. Amerika, IX. Australien, Polynesien und die Polarländer, X. Deutschland. — Wir stimmen gern in das Lob aller derjenigen Stimmen ein, welche sich mit warmer Anerkennung über die einzelnen Hefte dieser Sammlung ausgesprochen haben. Buchholz hat ein Wort O. Peschal's seiner Sammlung als Motto vorangestellt: „Echte Erdkunde ist Naturbeschreibung der Erdräume."

Über die Richtigkeit dieser Anschauung ist kein Wort zu verlieren. Es gibt daher auch eine Menge von sogenannten geographischen Charakterbildern, aber nur wenige davon sind in der Schule zu gebrauchen, oder gar geeignet, in die Hand des Schülers gelegt zu werden.

Beides können wir von dieser Sammlung bedingungslos als Vorzug rühmen. Sie entbehren nicht einer gewissen Systematik in klarer Uebersichtlichkeit, dabei ist trockener Datenwust durchaus ferngehalten, der Ton der Darstellung anziehend, ja stellenweise von erfrischender Wärme und nicht ohne lebendigen Schwung. So sind diese Charakterbilder, von denen der erfahrene Schulmann alles ferngehalten hat, was den Horizont des Schülers übersteigt, oder sein Gefühl verletzt, treffliche Belebungsmittel des geographischen Unterrichtes, ein ausgezeichnetes Lesebuch in den Händen des Schülers und ein willkommener Leitfaden beim Unterrichte für den Lehrer, mag er nun nach welchem Lehrbuche immer vorgehen. — Wir wünschen daher dem trefflichen Buche die lebhafteste Verbreitung und hätten, vom österreichischen Standpunkte, nur den einen Wunsch, es möchte sich bald jemand finden, der in ähnlicher Weise, wie Buchholz dieses im 10. Bändchen in Bezug auf Deutschland gethan hat, auch unser Vaterland behandeln würde: damit würde das für die Schülerbibliotheken ausgezeichnet geeignete Buch entschieden noch gewinnen.

Wien. *Leo Smolle.*

A. Groner: **Heldenthaten unserer Vorfahren.** Erzählungen aus Österreich-Ungarns Vorgeschichte.

Vorliegende Erzählungen sind eine treffliche Lectüre für die heranwachsende Jugend; denn sie werden in den Herzen der jungen Leser einerseits die Liebe zur Natur und einer einfachen Lebensweise, andererseits Achtung und Ehrfurcht vor der Charakterstärke und patriotischen Aufopferung der vorgeführten Helden erwecken.

In der letzten Erzählung schildert der Verfasser die veredelnden Wirkungen des Christenthums auf die Sitten der heidnischen Völker.

Mit Rücksicht auf den Stoff der Erzählungen besonders geeignet für Tertianer und Quartaner.

Wien. *J. Höllering.*

Neuhaus, Prof. Dr. J.: **Die Sagen von den Göttern und Heroen der Griechen und Römer.** 2. verb. Aufl. Düsseldorf, Schwann. 140 S. mit 25 Ill. Mark 1.50.

Da die Lehrbücher der Geschichte von der alten Mythologie zu wenig bieten und der Schüler bei der Lectüre der alten wie der neuen Classiker oft manches Detail aus ihr braucht, so ist ein Handbüchlein von mäßigem Umfang und geringem Preis, das doch alles Wichtige enthält, wohl sehr erwünscht. Das obige Buch ist ein solches. Es erzählt lebendig und klar, die Massen der Namen und Beziehungen sind übersichtlich geordnet und ein Register erleichtert das Nachschlagen. Das Sittlichkeitsgefühl ist nirgends, weder im Text noch in den Bildern, im geringsten verletzt. Für Schüler der unteren und der mittleren Stufen aufs beste zu empfehlen.

Digitized by Google

R. Schneider: **Sagen der alten Griechen.** Der reiferen Jugend erzählt. 2. verb. Auflage. Leipzig, W. Opitz. 1887. 164 S. Mark 1·50.

Die zweite Auflage des gerne gelesenen Buches unterscheidet sich von der ersten, 1866 erschienenen, durch einige Correcturen im Text und namentlich durch besseren Druck. So werden die klar und fließend geschriebenen, meist an die Darstellung Ovids, zum Theil auch an die Ödipus-Trilogie sich haltenden Erzählungen neue Freunde finden. Die peinliche Sorgfalt, mit der der Verfasser jeder unnöthigen Verwicklung und jeder Anstößigkeit aus dem Wege geht, macht das Buch für unsere Schülerbibliotheken durchwegs geeignet.

Wien. *Dr. Langhans.*

Zeitschriftenschau.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Von Frick und Meier. 13. Heft. November 1887. Halle a. S. 1887 Waisenhaus. 1. Frick, Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens. 2. Perle, die Auswahl der Shakespearelectüre auf der Basis grundsätzlicher Erwägungen über die Auswahl neusprachlicher Schulschriftsteller überhaupt. 3. Wilbrand, Zur Methodik des chemischen Unterrichtes. 4. Heussner, Probe einiger Lectionen aus der Nibelungensage. 5. Böhme, Lehrgang des Unterrichts in der neuhochdeutschen Grammatik in Quarta mit beigefügten kurzen Lehrproben. 6. Heilmann, Materialien für die unterrichtliche Behandlung der geographischen Grundbegriffe in Sexta. Nachwort von Frick. 7. Lübbert, Über die Reifeprüfung in der Geschichte. — Literarisches. Miscellen.

Wien. *Joh. Schmidt.*

Englische Studien. XI. 1. F. Krause, kleine Publicationen aus der Auchinleck Hs. IX. The king of Tars. 3 Hss: A, V und C (Copie von V). A und V werden genau verglichen. Das Gedicht gehört dem Mittellande, A mehr nördlich, V mehr südlich. Die Quelle des Gedichtes ist Matthäus von Westminster. A und V werden parallel abgedruckt. — A. Napier, Altenglische Glossen aus hs. Auct. 7. 2. 14. der Bodleiana. Westsächsisch aus dem XI. Jahrhundert. — M. Krummacher, Sprache und Stil in Carlyles Friedrich II. Zunächst werden familiäre und vulgäre Wörter und Redensarten alphabetisch gebracht, dann Adjectiva mit abgeschwächter Bedeutung auf ish, technische Ausdrücke, dann eigenthümlich Carlylesche Worte. (Fortsetzung folgt.) — G. Wendt, Irland im XIX. Jahrhundert Darlegung aller politischen, religiösen und socialen Fragen, die seit der Union England und Irland bewegen, mit ausgesprochener Parteinahme für das letztere. — Miscellen: F. Lindner, die englische Übersetzung des Romanes von der Rose. Sucht zu erweisen, dass es zwei Übersetzer waren, und dass der zweite Theil nicht Chaucer zugeschrieben werden könne. — Carl Lentzner, Australisches Englisch. Bringt Stellen aus Frondés Oceana (1886) zum Beweise seiner früheren Behauptung, dass in Australien reines Englisch gesprochen wird. — Dawson, Shakespeares Metra. Vertheidigt das Vorhandensein accentloser Versfüße in Shakespeare gegen Elze. — G. P. Mc. Neill, The Late, Dr. John Small. Nekrolog für den verstorbenen Bibliothekar der Universität zu Edinburg. — Quiehl, Bericht über den 2. deutschen Neuphilologentag zu Frankfurt a. M. 1887. Gegen 230 Theilnehmer waren erschienen. Quiehls Vorträge lagen zur Besprechung vor, darunter über die Perthes'sche Methode in ihrer Anwendung auf die neueren Sprachen, über französische und englische Scripta, die Übersetzungen in fremde Sprachen. Beschlüsse wurden nicht gefasst. Der nächste Tag wird in Dresden abgehalten werden. — Walter, Verhandlungen über die Reform des neusprachlichen Unterrichts zu Eschwege. Angenommen der Antrag. Es sollen zahlreiche Versuche gemacht werden, beim ersten Unterrichte im Französischen und Englischen vom Laute und zusammenhängenden

Digitized by Google

Lesestücke auszugehen. — Verhandlungen des Lehrervereines zu Baden-Baden. Professor Gutersohn ist gegen die Trennung des Buchstaben vom Laute beim Unterricht der Sprachen. — Verhandlungen zu Göteborg über Reform des Sprachunterrichtes. Lundell beantragt die Abschaffung der Übersetzungen in die fremde Sprache. Stimmen erhoben sich dagegen, ein Beschluss wurde nicht gefasst. — Verhandlungen zu Stuttgart über Phonetik im Unterricht. Rector Mayer beantragt zunächst die Aneignung der gesprochenen Sprache, dann der Schriftsprache, zum Schlusse erst die Sprachforschung. — Klinghardt, Ziele und Wege der modernen Sprachwissenschaft, Vortrag von Sievers in Stuttgart. Darin wird darauf hingewiesen, dass gedächtnismäßige Reproduction und freie Reproduction nach Paradigmen die Hauptbestandtheile des Sprechens sind. Also Sprachenerlernung ist vorwiegend Sache des Gedächtnisses. — Angewandte Sprachwissenschaft. Es wird darauf hingewiesen, dass man in Ungarn, Russland, Elsass beim Erlernen der fremden Sprache mit Erfolg vom Laute und den Denk- und Sprechübungen ausgeht. — Die Phonetik als Universitätsfach. Sie wird als Prüfungsgegenstand gewünscht. — Angewandte Phonetik. Ein Brief von Louis Havet wird zum Zeugnis angeführt dafür, dass die Phonetik berufen ist, die Orthographie zu reformieren.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Zeitschrift für Schulgeographie. VIII. 9. Heft. Kienitz (Karlsruhe). Bericht über den VII. deutschen Geographentag zu Karlsruhe vom 14—17. April. Dr. Karl Müller. Steppen und Wälder. Ein Capitel aus der physischen Geographie. Entnommen der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die Natur". Entgegen der Ansicht Grisebachs behauptet Prof. Woeikof, dass Wälder auch in trockenen, Steppen auch in feuchten Klimaten entwickelt werden konnten. Die Bewaldung einer Steppe ist eine ökonomische, keine klimatische Frage. Niederschlag müsse jedoch in einem gewissen Minimum vorhanden sein. Bewaldung kann verhindert werden durch Winde, Bodenverhältnisse, pflanzenfressende Thiere, u. zwar durch letztere in hohem Maße und durch den Menschen. Penck (Wien.) Die Höhen der Berge. Aus „Humboldt" VI. 2. Weniger das Maß der Erhebung als die Summe der stattgefundenen Abtragungen bestimmt die Höhe der Berge. Profile, geordnet nach der geographischen Breite zeigen, dass die höchsten Berge etwa unter den Wendekreisen liegen. Dasselbe gilt von der Höhe der Schneegrenze. Das Reich des ewigen Schnees aber ist ein Gebiet erhöhter und besonderer Zerstörung. Die Eiszeit, welche sich mehr und mehr als eine Herabdrückung der Schneegrenze um 1000 Meter herausstellt, war eine wahre Periode des Unterganges für die Berghöhen. „Neue deutsche Namengebung in der Geographie" bringt eine Anzahl von Namen, die den neuesten deutschen wissenschaftlichen und Entdeckungsreisen ihren Ursprung verdanken. Ruhle (Oberhausen). Die neuesten Kunstwege im Weltverkehr (Fortsetzung) bespricht den Nordostsee und den beabsichtigten Rhein-Emscanal.

10. Heft. Petzold (Braunschweig). Die Stellung der Erdkunde in der neuen preußischen Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen (vom 5. Februar 1887). Die ehemalige Missachtung der Erdkunde hatte ihren Grund in der unglücklichen Verbindung derselben mit der Geschichte. Von größter Bedeutung war es daher, dass an den Hochschulen besondere Lehrstühle für die Erdkunde errichtet wurden, von noch größerer die neue Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887, durch welche die Beziehungen zur Geschichte beschränkt und der naturwissenschaftlich-physikalische Charakter der Geographie hervorgehoben wird. Gewicht wird gelegt auf die mathematische Geographie. Die Erdkunde kann jetzt als selbständiges Fach sowohl mit einem der mathematisch-naturwissenschaftlichen als der sprachlich-geschichtlichen Fächer verbunden werden. Kusche (Wien). Zehn Thesen über das Zeichnen im geographischen Unterrichte. Preissler (Brünn). Der (?) Heliodrom beschreibt einen von Prof. Jarz in Brünn erfundenen, sehr einfachen Apparat, an welchem der scheinbare Lauf der Sonne für den Horizont jedes Ortes einfach und klar versinn-

Digitized by Google

licht werden kann. Kienitz (Karlsruhe) s. VIII. Heft 9. (Fortsetzung). Buchholz (Duisburg a/R). Wegweiser durch die Literatur der geographischen Charakterbilder, bespricht kurz eine Anzahl derselben. Ruhle (Oberhausen). Die neuesten Kunstwege im Weltverkehr (Schluss behandelt eine neue Handelstraße nach Sibiren von der Petschwa zum Ob, die russisch-centralasiatische Bahn vom Ostufer des Kaspisees längs der persischen Grenze bis Afghanistan, die canadische Pacificbahn (4600 Kilometer), wodurch der Weg nach dem Osten Asiens von England aus um etwa 1000 englische Meilen verkürzt wird, einige Bahnen der Balkanhalbinsel und endlich den größten unterseeischen Tunnel der Welt, den Merseytunnel.)

11. Heft. (Gotthardt Weilburg). Eine Geographiestunde nach zeichnender Methode unter Anwendung der Ziller'schen Formalstufen gibt nach Darlegung der allgemeinen Grundsätze eine sehr eingehende Zeichnung des Regierungsbezirkes Wiesbaden als Beispiel. Ob das alles aber auch in einer oder gar einem Theile einer Geographiestunde geleistet werden kann? Kienitz (Karlsruhe). S. H. 9 (Schluss). Unter anderen Vorträgen ist hervorzuheben der von Perthes (Bielefeld) über die Nothwendigkeit, in einer und derselben Classe denselben Atlas zu verwenden, wofür sich auch der Geographentag aussprach. Dr. Buchholz Alexander v. Humboldt. Eine gedrängte Lebensbeschreibung des großen Mannes als Probe aus der IV. Abth. von des Verfassers Hilfsbüchern zur Belebung des geographischen Unterrichtes. Die Abstammung der heutigen Griechen. Auszug aus einem Vortrage Sepps in München. Fallmerayer mit seiner bekannten Annahme zeige sich als Russophile. Im heutigen Griechenthum ist nichts Slavisches zu finden, das heißt die Sprache, die Erhaltung der alten Dialecte und Dialectformen, die Personennamen und vor allem die äußere Erscheinung, welche ganz an die alten Hellenen erinnert, das Fortleben des alten Volksliedes und der Tanzart und des alten Freiheitssinnes, ihre Undankbarkeit gegen ihre großen Männer und ihr Neuerungstrieb. Der alte Volksglaube lebt fort in Sagen, überall findet sich in Sitten und Gebräuchen das alte Griechenthum. Das Räthsel ihrer Erhaltung löst sich, wenn man bedenkt, dass die Griechen sehr nüchtern und mäßig sind. „Der Grieche wird fett, wo ein Esel verhungert." Die untere Donau nach Schweiger-Lerchenfeld. Eine genauere Beschreibung des Laufes der Donau und ihrer Ufer vom eisernen Thore an.

12. Heft. Kienitz (Karlsruhe). Bericht über die mit dem VII. deutschen Geographentage verbundene Ausstellung und Nachtrag zum Berichte. Coorves (Cassel). „Eine Umfahrt um Afrika" betrachtet die natürlichen Verhältnisse der Küsten zugleich mit den politischen und gibt eine Übersicht der europäischen Niederlassungen. Aus Sibirien sucht nach den neuesten und besten Quellen einige Züge des Landes hervorzuheben und schildert kurz das Land, die Eingeborenen und die Mineralien. Unter den Notizen sind hervorzuheben: Der Kartenschoner, welcher die Wandkarten halten und schonen soll; Schiffbau an der österreichisch-ungarischen Küste (19 Werften und 28 Stapeln, neu gebaut Schiffe mit 10·028 Tonnen im Werte von 3,525.130 fl.) und die Abgrenzung der deutschen und englischen Interessensphären in Ostafrika.

Sechshaus. *Josef Bass.*

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

Classe	Wöchentl. Stunden	Arithmetik	Naturwissenschaften
I.	3	Die vier Species in ganzen und Zahlen. Addition und Subtra Gemeine Brüche, in individu (namentlich Brüche, deren N 2, 3, 5 enthalten). Multiplic Decimalb	Beobachtungen des Standes der Sonne in Bezug auf das Schul- und Wohnhaus zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten. Orientierung nach Auf-gang, Untergang und Culmination der Sonne. Beschreibung der jährlichen Schraubenbewegung der Sonne in Bezug auf den Schulort, und hieraus Erklärung der Beleuchtungs- und Erwärmungs-verhältnisse zu verschiedenen Tages- und Jahres-zeiten innerhalb der Heimat.
II.	3	Maße, Vielfache. Verallgem gemeinen Brüchen. — Verh Schlussrec	Beschreibung des täglichen und jährlichen Sonnen-laufes für Länder anderer geographischer Breiten und Längen. Erklärung der letzteren Begriffe und klimatischen Grundthatsachen aus der Lage verschiedenen Theile der Erdoberfläche zur jährlichen Schraubenbahn der Sonne.
III.	3	Die vier Grundoperationen und gebrochenen absoluten) Cubieren von $(a+b)$ und de ziehen der Quadrat- und Cubik Zahlen. Auflösen der einfachst (und reiner des II. und III. kannten und mit numerischer kürzte Multiplication und Div und vollständigen und unvollst	Beschreibung der Erscheinungen am Fix-sternhimmel. Phasen und Umlauf des Mondes. — Jährliche Bewegung der Sonne in der Ekliptik.
IV.	3	Die Operationsgesetze der I. u schen Zahlen. Einschlägige G mit einer und mehreren Un fache, Verhältnisse.	Grundvorstellungen von der täglichen Bewe-gung der Erde um ihre Axe und ihrer jähr-lichen Bewegung um die Sonne. Anwendung dieser Vorstellungen zur Erklärung der in der I.—IV. Classe gesammelten Kenntnisse von den Erscheinungen am gestirnten Himmel und auf der Erdoberfläche.
V.	eventuell 3 (statt 4)	Anwendung der Gleichunge Proportionen zur Lösung ei Gleichungen des II. Grades m Unbekannten, soweit zur Lö gewöhnlichen Eliminations	
VI.	3	I. Sem.: Potenzen, Wurzeln II. Sem.: Logarithmen, Expo chentlich 1 Stunde.)	lenschen. Zoologie.
VII.	3	I. Sem.: Wiederholung der elementaren Rechn dem Gesichtspunkte — Arithmetische Zinseszinsrechnung. nomischer Satz (wöc II. Sem.: Diophantische Glei Allgemeine Lehre (wöchentlich 1 Stun	mik des Punktes und der starren Systeme. Theile der Astronomie. nechanik. Wärme. Chemie.
VIII.	2	Wiederholung der Hauptlehre lichen Grundlagen und der sy Auflösun	stik. Optik mit den einschlägigen Theilen trahlende Wärme. tricität. Ergänzung der Astronomie. Wieder-holen der VII. und VIII. Classe.

Vorträge und Abhandlungen.

Die lateinischen Schul- und Hausarbeiten in der I. und II. Gymnasialclasse.

Der Zweck der schriftlichen Aufgaben ist in den „Weisungen zur Führung des Schulamtes“ (Wien, 1885, k. k. Schulbücher-Verlag) mit folgenden Worten festgestellt: „Die schriftlichen Aufgaben sollen einerseits den Fortschritt des Schülers durch Übung fördern, andererseits diesem Gelegenheit geben, zu zeigen, was die eigene Kraft zu leisten vermag; sie sollen bei mäßigem Umfang reiche Übung bieten.“ Diesem Grundsatze entsprechend, theilen sich die schriftlichen Aufgaben in Haus- und Schularbeiten. In Bezug auf die letzteren heißt es in den „Weisungen“, S. 42: „Die Schularbeiten können nur als Prüfungen aufgefasst werden, durch welche der Schüler zeigen soll, wie weit und bis zu welchem Grade der Sicherheit und Fertigkeit er das im Unterrichte bisher bearbeitete und eingeübte Material sich zu eigen gemacht hat.“

Mit dieser Erklärung des Zweckes der Schularbeiten stimmt dasjenige vollkommen überein, was in den „Instructionen“, S. 41 und 42 (Ausgabe von A. Pichlers Witwe & Sohn), über die Compositionen und Pensa der I. und II. Classe gesagt ist. Auch darnach sind die Compositionen (Schularbeiten) nur als Prüfungen aufzufassen, während die Pensa (Hausarbeiten) Übungen sein sollen, bei welchen die Benützung aller zulässigen Hilfsmittel zu fordern ist. Wenn man nun berücksichtigt, dass beim Lateinunterrichte in der I. Classe ausschließlich Schularbeiten, und erst in der II. Classe neben diesen in jedem Monate je eine Hausarbeit gegeben wird, so wird man sich mit der Auffassung der Schularbeiten als bloßer Prüfungen nur schwer einverstanden erklären können.

Jede Prüfung setzt vorangegangene Übung dessen voraus, worauf sich die Prüfung erstrecken soll. Und doch ist es etwas ganz Verschiedenes, wenn ich eine Sache mündlich mit den Schülern geübt habe und dann verlange, dass sie dasselbe schriftlich treffen. Es kann, besonders in den ersten Classen, eine Regel, ein Musterbeispiel u. s. w. mündlich recht gut verarbeitet worden sein, und doch wird eine schriftliche Arbeit, die

sich nur auf das mündlich Geübte erstreckt, vielen Schülern misslingen, wenn sie sich selbst überlassen sind und kein Hilfsmittel gebrauchen dürfen. Diese Erfahrung kann man nicht nur im Lateinischen, sondern auch im Deutschen und sogar bei Erwachsenen jederzeit machen. Viele Knaben treffen das mündliche Nacherzählen recht gut, das schriftliche gelingt ihnen erst nach langer Übung. Mancher Erwachsene hat die größten Schwierigkeiten, einen halbwegs lesbaren Brief zustande zu bringen, und doch bewegt er sich im mündlichen Verkehre frei und ungehindert, ja oft sogar sehr gewandt.

Das schriftliche Übertragen deutscher Sätze in das Lateinische ohne Hilfsmittel und ohne Beihilfe des Lehrers muss nach meiner Überzeugung ebenso geübt werden wie das mündliche. Daher sollen die Schularbeiten im Lateinischen nicht ausschließlich Prüfungen sein, sondern einer solchen Prüfung sollen wiederholte Übungen vorausgehen. Es genügt doch vollkommen, wenn etwa nach drei schriftlichen Übungen in der Schule die vierte als Prüfung aufgefasst und darnach behandelt wird. Soll der Schüler in einer schriftlichen Prüfung zeigen, „bis zu welchem Grade der Sicherheit und Fertigkeit er das im Unterrichte bisher bearbeitete und eingeübte Material sich zu eigen gemacht hat," so setzt eine solche Prüfung Einübung voraus, und zwar schriftliche Übung; denn die mündliche Übung geht unter ganz anderen Verhältnissen vor sich als die schriftliche. Das Gelingen einer schriftlichen lateinischen Schularbeit in der I. und II. Classe beruht vorzugsweise auf einer genauen Analyse, dem richtigen Erkennen der einzelnen Satzglieder. Bei der mündlichen Einübung des Übersetzens wird nun der Schüler durch den Lehrer stets angehalten, zuerst die Satzglieder des deutschen Satzes richtig zu erfassen und dann erst nach den erlernten Regeln die Übertragung ins Lateinische vorzunehmen. Bei der schriftlichen Schularbeit ist der Schüler sich selbst überlassen. Freilich ergeht an ihn vor der Arbeit die Mahnung, auch beim schriftlichen Übersetzen die eingeübte Methode zu befolgen, allein wie wenige Schüler besitzen gleich anfangs diesen Grad von Selbstbeherrschung; diese muss ihnen vielmehr erst durch tüchtige Schulung anerzogen werden. Die meisten, oft gerade recht begabten, erachten den Weg der Analyse, deren Wert sie zu erkennen noch nicht imstande sind, als einen viel zu langsamen, sie trauen ihren Kräften vielleicht auch eine Übersetzung ohne dieselbe zu, und die Schularbeit misslingt.

Es muss also das schriftliche Übersetzen, bevor der Schüler zeigen kann, was er ohne jede Beihilfe zustande bringt, vorher geübt werden, u. zw. gleichfalls ohne Beihilfe, da die in den Instructionen S. 39 angeführte häusliche Präparation und die Hausarbeiten eine derartige Übung zu ersetzen durchaus nicht imstande sind. Nach mehreren solchen Übungen soll dann eine Prüfung stattfinden. Wollte man aber mit den Schularbeiten als „Prüfungen" warten, bis die Schüler es dahin gebracht haben, ohne Beihilfe des Lehrers tadellos mündlich zu übersetzen, da würde man wohl mit der größeren Zahl der Schüler in der I. Classe zu schriftlichen

Digitized by Google

Schularbeiten gar spät kommen, und selbst dann würden noch viele misslingen.

Es dürfte daher der Weg, das schriftliche Übersetzen in der Schule ohne Hilfsmittel zu üben und dann nach einer Anzahl solcher Übungen eine Prüfung vorzunehmen, eher zum Ziele führen.

Wenn aber nicht alle Schularbeiten „Prüfungen" sind, sondern einige auch „Übungen", dann muss die Verbesserung dieser letzteren auch in einer anderen Weise erfolgen, als die der „Prüfungen". Sogleich, nachdem sie niedergeschrieben sind, wird auch, u. zw. in gemeinsamer Arbeit der Schüler und des Lehrers, die Verbesserung vorgenommen, indem die Sätze genau analysiert und regelrecht ins Lateinische übertragen werden, wobei jeder Schüler selbst sogleich die Fehler verbessert; indem der Lehrer die Schüler auffordert, die von ihnen angewendeten, von der bei der Verbesserung festgestellten Form abweichenden Formen bekannt zu geben, ist er imstande, bei jedem zu erkennen, wie die einzelnen Fehler entstanden sind, und die betreffenden Schüler können zur Wiederholung einzelner Regeln oder zur Einübung bestimmter Formen, oder wenn mangelhafte, vielleicht auch ganz unterlassene Analyse zum Fehlen veranlasste, zur Zergliederung des Satzes angehalten und dazu gebracht werden, die Mängel sogleich zu erkennen und zur Beseitigung derselben mitzuhelfen.

Um das zeitraubende Dictieren der deutschen Sätze zu vermeiden, können Sätze des Übungsbuches verwendet werden, doch ist stets daran festzuhalten, dass der zu übersetzende Satz den Schülern gedruckt oder geschrieben vorliegen muss, und dadurch unterscheidet sich der vorgeschlagene Vorgang bei diesen schriftlichen Übungen von den sogenannten schriftlichen „Extemporalien".

Bei vielen Schülern wird dann auch die gewaltige Angst, die sie zu befallen pflegt, wenn die selbst von vielen Eltern gefürchtete Schularbeit herannaht, schwinden; der Schüler wird sich, weil es sich ja doch nur um eine Übung handelt, die nicht classificiert wird, freier und unbefangener bewegen und durch fortgesetzte Übung dahin gelangen, dass ihm die in längeren Zwischenräumen stattfindenden Schularbeiten, die als Prüfungen vom Lehrer classificiert werden, gelingen.

Zugleich dürfte die seltenere Wiederkehr solcher „Prüfungen" jene Schüler, welche, mit etwas Leichtsinn ausgerüstet (und ihre Zahl ist oft eine beträchtliche), die eine oder andere Schularbeit flüchtig und infolge dessen schlecht machen, weil sie sich denken, bei der großen Zahl der jetzt in jeder Woche wiederkehrenden Schularbeiten werde die Anzahl der verfehlten der Anzahl der gelungenen die Wagschale halten und zum Schlusse doch noch eine gute Note resultieren, zu größerer Gewissenhaftigkeit bei der Anfertigung der Prüfungsarbeiten anhalten, und darin liegt ein erziehendes Hilfsmittel, das nicht unterschätzt werden darf.

Ung.-Hradisch. *Georg Schlegl.*

Digitized by Google

Die schriftlichen Schülerarbeiten aus der Mathematik.

Von Prof. **Dr. Eduard Maiss.***)

Dem Wesen der Sache nach zerfallen die schriftlichen Schülerarbeiten in schriftliche Übungen und schriftliche Prüfungen. (Notaten oder Collectaneen, die in anderen Fächern noch dazukommen, bleiben hier außer Betracht.) Die Instructionen für Realschulen (1879) schreiben auch diese beiden Arten von schriftlichen Schülerarbeiten vor; die Instructionen für Gymnasien (1884) thun dasselbe in etwas modificierter Form.

Die schriftlichen Übungen sind die eigentlichen, wesentlich mit dem Unterrichte in Beziehung stehenden Arbeiten; die schriftlichen Prüfungen gehören mehr in das Gebiet der äußerlichen Unterrichtsmittel, in das Gebiet der Zucht, um mit Herbart zu sprechen.

I. Die schriftlichen Übungen.

Wir übergehen die schriftlichen Übungen während der Lehrstunde, über welche ohnedies nichts ohne unmittelbares Eingehen auf die Didaktik des Faches gesagt werden kann, und beschränken unsere Erörterungen auf die schriftlichen Übungen, welche vom Schüler zu Hause vorzunehmen sind.

Streng genommen bedarf jeder Schüler ein eigenes Maß solcher Übungen: der eine wird schon nach Lösung ganz weniger Aufgaben das Wesen der einzuübenden Methode inne haben und mit hinreichender Geläufigkeit analoge Aufgaben zu behandeln wissen, ein anderer wird vielleicht nach Durchführung der doppelten oder dreifachen Anzahl von Aufgaben den zur Beherrschung des betreffenden Stoffes nothwendigen Abstractionsprocess noch nicht vollständig durchgemacht haben. Die Schule kann natürlich hier, wie sonst, nur den Durchschnittskopf im Auge behalten und diesem angemessen die gemeinsamen Übungen anordnen.

Nach den Instructionen der Realschulen bestehen diese Übungen in „Übungsbeispielen zur häuslichen Ausarbeitung bis zur nächsten Lehrstunde" und in „periodenweise ein-, höchstens zweimal im Monate zu ertheilenden Aufgaben"; nach den Gymnasialinstructionen in „von Woche zu Woche fortlaufenden Hausarbeiten".

Wir halten für die wichtigsten Übungen der Schüler die, welche sie von Stunde zu Stunde vorzunehmen und auf Anordnung und unter Controle des Lehrers durchzuführen haben. Sie haben den Zweck, den Übungsstoff zu vervollständigen, der in der Lehrstunde verarbeitet werden muss zur Ausfüllung der erörterten Begriffe, zur Einübung der geschilderten Methoden, zur Erwerbung der nothwendigen Geläufigkeit in Schlüssen und Rechenoperationen. Sie haben den Zweck, den ununterbrochenen Fortschritt, aber auch die nothwendigen Aufenthalte zur Be-

*) Nach dem in der Sitzung am 9. November 1887 im Vereine „Deutsche Mittelschule" in Prag gehaltenen Vortrage.

Digitized by Google

sinnung, zu einem Überblick, beziehungsweise einem Rückblicke im Unterrichte zu ermöglichen, ohne letzteren einförmig zu machen oder ihn zu einem Drillen herabzudrücken.

Damit aber diese Übungen den angegebenen Zweck erreichen, ist denselben ein richtiges Princip zugrunde zu legen, ein Princip, das gegenwärtig nicht durchwegs wahrzunehmen ist.

Der Modus, wie er in den Instructionen für das Gymnasium vorgeschlagen, bezw. angeordnet ist, scheint von vornherein verfehlt. Gegen jenen, wie ihn die Instructionen für Realschulen bezeichnen, ist *a priori* nichts einzuwenden; er gerieth erst durch gewisse Nachtragsverordnungen in eine schiefe Stellung. Was den ersten Modus betrifft, so scheint es uns zu wenig, Übungsaufgaben nur ab und zu, also etwa nur von Woche zu Woche, zu geben; in Bezug auf den letzteren Modus halten wir die Abtrennung besonderer periodischer Aufgaben für zwecklos, ja in der gegenwärtig thatsächlich einzuhaltenden Form geradezu für zweckwidrig.

Aufgaben, welche die Einübung des Lehrstoffes erzielen sollen, müssen stets nach Bedarf gegeben werden. Einfache, unmittelbar an eine einzelne Partie des Lehrstoffes sich anschließende sind von der Lehrstunde, in welcher diese Partie durchgenommen worden ist, zur nächsten, vielleicht von dieser noch weiter zur folgenden Lehrstunde aufzugeben, compliciertere, mehrere Einzelpartien des Lehrstoffes umfassende Aufgaben sind im Anschlusse an die einfachen Beispiele, als sogenannte gemischte Aufgaben, in ganz derselben Weise anzuordnen. Gerade die letzteren Aufgaben bedürfen einer Besprechung, welche die planmäßige Vorbereitung, die Wahl des zweckmäßigsten, bezw. kürzesten Gedankenganges, den Hinweis auf die logischen Momente der Mathematik behandelt, sie bedürfen einer öfteren Wiederholung solcher Besprechungen, damit der Schüler in der logischen Bearbeitung eine gewisse Geläufigkeit erlange, was namentlich auf der oberen Stufe nicht außeracht zu lassen ist.

Diese gemischten Aufgaben periodenweise zu geben, wie es die Instructionen der Realschulen verlangen, liegt in der Natur der Sache. Allein dieselben von den übrigen Übungen streng zu sondern, sie in einer starren Anzahl zu *a priori* fixierten Terminen in vollständig anderem Gewande zu geben, das drückt diesen schriftlichen Übungen einen ganz fremden Stempel auf, das reißt sie aus dem Organismus des Unterrichtes heraus und hat noch andere üble Folgen, wie weiter unten gezeigt werden soll.

Nach den gegenwärtig bestehenden Vorschriften ist zwar dem Lehrer nicht verwehrt, als Übungsaufgaben von Stunde zu Stunde auch die angedeuteten gemischten Aufgaben zu geben. Er ist aber verpflichtet, nach je drei Wochen eine sogenannte Hausaufgabe anzuordnen; der Termin dieser Arbeiten wird einer weiteren Vorschrift zufolge zu Beginn des Semesters festgestellt. Diese Aufgaben müssen dermalen sämmtlich vom Lehrer corrigiert und classificiert werden, zu welch letzterem Punkte die In-

Digitized by Google

structionen ausdrücklich sagen, „eine für die Classification des Semesters maßgebende Censur der Hausaufgaben wäre nicht angezeigt".

Welche Stellung nehmen nun diese Hausaufgaben im System der schriftlichen Schülerarbeiten ein?

Schriftliche Übungen in unserem Sinne sind sie nicht; denn sie werden nicht nach Bedarf, sondern zu fixierten Terminen gegeben. Unter diesen Terminen kommen solche vor, welche unmittelbar vor den Abschluss einer Partie des Lehrstoffes fallen, an denen also, wenn die gemischten Aufgaben zu richtiger Zeit und in erforderlicher Anzahl gegeben wurden, eine ganz zwecklose und außertourliche Wiederholung solcher Aufgaben eintritt; es kommen Termine vor, die in die Zeit der Behandlung einer Partie fallen, in welcher ohnedies schon ein Aufgabentermin gelegen war, an denen somit eine ähnliche unnütze Wiederholung sich ergibt; es kann aber bei ungünstiger Lage der Termine vorkommen, dass dafür einzelne Partien in den Hausaufgaben nicht vertreten sind, was dann vom Übel wäre, wenn diese Aufgaben, wie aus den Instructionen für Realschulen hervorgeht, das sein sollen, was wir oben unter den gemischten Aufgaben gemeint haben, und wenn demgemäß gemischte Aufgaben neben den Einzelübungen und den Hausaufgaben nicht gegeben werden. Nur einzelne Termine werden mit der Zeit des Bedarfes solcher Übungen zusammenfallen.

Sie sind noch aus anderen Gründen nicht als schriftliche Übungen aufzufassen. Infolge davon, dass zu ihrer Ausarbeitung eine längere Zeit gewährt ist, und infolge der Sonderstellung, die ihnen unter den häuslichen schriftlichen Übungen eingeräumt ist durch die schriftliche Correctur und scheinbare Censur durch den Lehrer, werden diese Aufgaben von dem kleinsten Theile der Schüler selbständig gearbeitet. Man mag sagen, was man will, der Schüler erstrebt in erster Linie eine gute Note in seiner Hausaufgabe, wenn er überhaupt nur ein wenig strebsam ist. In mathematischen Arbeiten nun ist bei guten Lösungen die Provenienz derselben nie zu constatieren*); es lässt sich aber jedesmal constatieren, dass drei bis vier Gruppen von Aufgaben sicher auf dieselbe Quelle zurückzuführen sind: ein Beweis, dass nur sehr wenige sich an der Aufgabe wirklich geübt haben.

Die Ansicht, dass etwa eine gemeinsame Übung stattgefunden habe, halten wir für zu naiv, als dass wir ihr eine weitere Beachtung schenken könnten. Auch die hie und da aufgestellte Behauptung, dass sich durch Strenge, Consequenz etc. das Abschreiben verhindern oder auch nur beschränken lasse, können wir nur für die ersten Aufgaben der Primaner gelten lassen, bei denen allein unsere wiederholt angestellten Versuche von Erfolg waren.

*) Dass ein Schüler bei der Tafel ein Beispiel nicht trifft, das er in der Hausaufgabe richtig gelöst hat, ist nach manchen Erfahrungen kein sicheres Zeichen, dass die Lösung erborgt war, und vice versa.

Schriftliche Prüfungen sind sie noch weniger, da ja die Censur derselben vorschriftsmäßig nur eine Formsache und ohne jede Bedeutung für die Beurtheilung der Schüler ist.

Die einzige Bedeutung der Hausaufgaben ist die als mathematisch-kalligraphische Übungen, als welche sie vielleicht einige Berechtigung haben können, falls nämlich, was uns im Interesse der Sache wünschenswert erscheint, auf die Form der Übungen von Stunde zu Stunde nicht zu viel Wert gelegt wird.

Angesichts dieser geringen Bedeutung der gegenwärtig gebräuchlichen Hausaufgaben erscheint die Mühe, die gerade diesen Arbeiten von Seiten des Lehrers zugewendet werden muss, eine viel zu große.

Wenn man zugibt, dass unter diesen Aufgaben jedesmal nur wenige selbständige Arbeiten vorkommen, wenn man zugibt, dass auch die Feststellung der gemeinsamen Quellen nahezu unmöglich ist, wenn man infolge dessen diese Aufgaben als rein kalligraphische Übungen ansieht, so ist eine schriftliche Correctur aller dieser Arbeiten durch den Lehrer vollständig zwecklos. Die Correctur erstreckt sich ja thatsächlich zumeist auf Abschreibefehler, von denen nicht zu ermitteln ist, ob sie beim Abschreiben von einem eigenen Concept oder beim Abschreiben von einer fremden Arbeit passiert sind, und nur in ganz vereinzelten Fällen entdeckt der Corrector Fehler, die einem Missverständnisse entsprungen sind und dann bei Correctur von höchstens 20 Procenten der Arbeiten schon zutage gefördert zu werden pflegen, so dass schon dieser Bruchtheil der ganzen Correcturarbeit den Lehrer in den Stand setzt, nach Zurückgabe der Hefte in der Schule dieses Missverständnis zu besprechen.

Es erscheint uns daher, solange die üblichen Hausaufgaben bestehen, ganz ausreichend, dass bloß Stichproben vom Lehrer einer Durchsicht unterzogen werden; es erscheint uns aber zugleich billig, dass der Lehrer nicht der reinen Form wegen, oder damit seine Thätigkeit bequemer controliert werden könne, oder aus was immer für außersachlichen Motiven, unter denen wir noch die jetzt vielverbreitete Geschmacksrichtung der Uniformierung erwähnen wollen, mit einer zum allergrößten Theile unnützen Last geisttödtender Arbeit belegt und ihm dadurch sein Lehrberuf unnützerweise verleidet werde.

Was die obligatorische Schein-Classification der Aufgaben betrifft, so müssen wir dieselbe für geradezu schädlich erklären. Sie gerade ist es, welche selbst sonst gewissenhafte Schüler zu dem Erborgen fremder Arbeit herausfordert. Oder meint man, dass es einem solchen Schüler gleichgiltig ist, ob sein viel schwächerer, aber weniger scrupulöser Nachbar ein Heft mit lauter gut censierten Aufgaben hat, während er trotz aufgewendeter Mühe nur mittelmäßige Noten aufweisen kann? Entschieden nein. Er ahmt, namentlich mit Rücksicht auf die Forderungen der Eltern, also das Beispiel des Nachbars nach und täuscht anfänglich gedankenlos sich, Lehrer und Eltern. Indem nun dieser

Digitized by Google

Vorgang öfters und von vielen befolgt wird, da ferner, wie oben erwähnt, der Lehrer die diesem Abusus entgegentretenden Maßregeln schon nach wenigen Arbeiten in der Prima infolge zu großen Überhandnehmens aufgeben muss, wird das Vorlegen fremder Arbeiten zur Regel und Gewohnheit. Die Schein-Classification der Hausarbeiten wird so zu der Hauptursache der recht allgemeinen gewohnheitsmäßigen Aneignung, der Sucht, über die eigene Leistungsfähigkeit sich und andere zu täuschen, eine Sucht welche sich bei Schularbeiten und schließlich bei der schriftlichen Maturitätsprüfung thatsächlich öfter zeigt, als man glaubt oder glauben will, und die gerade deshalb so häufig und lebhaft auftritt, weil an den zum Scheine classificierten Hausaufgaben das selbständige Arbeiten immer mehr und mehr verlernt wird.*)

Denen, welche für den gegenwärtigen Modus von Correctur und Censur der Hausaufgaben anführen, dass wenigstens für einige Schüler derselbe etwas Gutes habe, entgegnen wir noch, dass auch für diese wenigen selbständig arbeitenden Schüler der Schaden größer ist als der Nutzen. Sehen doch auch diese den fortgesetzten Schwindel ihrer Commilitonen und die Ohnmacht des Lehrers demselben gegenüber, was, abgesehen von dem Schaden, den die Autorität des Lehrers auch in ihren Augen erfährt, für ihre Charakterbildung nicht vortheilhaft ist. Wenn schon in den complicierten socialen Verhältnissen der Schwindel nicht auszurotten ist, so soll doch in den einfacheren Schulverhältnissen nicht Gelegenheit zur Aneignung der Ansicht über Erlaubtheit und Zweckdienlichkeit gewisser Schwindeleien gegeben werden.

Die Vorausbestimmung der Termine raubt diesen Arbeiten noch den letzten Schein von Nothwendigkeit im Unterrichtssysteme und drückt sie erst recht zu reinen Schönschreibübungen herab.

Nach dem Gesagten scheint uns bei einer eventuellen Reform des Aufgabenwesens hinsichtlich der schriftlichen Übungen das Streben dahin gehen zu sollen, die Aufgaben von Stunde zu Stunde in der bisherigen Weise, ganz nach den Instructionen für Realschulen zu belassen, die Hausaufgaben aber entweder bloß ihrer Bedeutung als Schönschreibübungen oder ihrer Form nach zu controlieren, wobei Correctur und Censur wegzufallen hat, oder noch besser sie ganz aufzugeben und die gemischten Beispiele den Übungen von Stunde zu Stunde zuzuweisen und in das Unterrichtssystem gehörig einzuverleiben.

II. Die schriftlichen Prüfungen.**)

Als solche haben die sogenannten Schularbeiten zu gelten. Es kommt diesen Arbeiten aber eine noch höhere Bedeutung zu, wenn sie in richtiger Weise gehandhabt werden.

*) Aus den Instructionen für Realschulen entnimmt man, dass dem Urheber diese schädliche Wirkung der Censuren der Hausaufgaben vollkommen gegenwärtig war. Die Forderung einer obligatorischen Schein-Censur kann mit dem Wortlaute derselben nur sehr schwer in Einklang gebracht werden.

**) Im Vortrage kam als Einleitung zu diesem Abschnitte ein Excurs über die schriftlichen Prüfungen im allgemeinen. Es wurde gezeigt, dass solche Prüfungen zu einem

Digitized by Google

Das Hauptgewicht muss darauf gelegt werden, dass diese Arbeiten Marksteine für den Unterricht, Sammelpunkte für jede Gruppe von Kenntnissen und endlich auch Proben für die Vertrautheit der Schüler mit der betreffenden Gruppe bilden. Demgemäß darf nicht das Datum der Arbeit das Motiv für dieselbe abgeben (nicht einmal zum Scheine), sondern es muss der Lehrfortschritt das Datum bestimmen. Sobald ein größerer Abschnitt des Lehrpensums absolviert ist, soll die Schularbeit als Schluss- und Prüfstein folgen.

Der gegenwärtige Modus der Vorausfixierung der Termine gibt, selbst wenn es in der Regel nicht so wäre, doch auch den Schularbeiten einen Anstrich, als ob sie nicht mit Nothwendigkeit zum Lehrsysteme gehörten: sie erscheinen bloß als Prüfsteine, nicht als Mark- oder Schlusssteine. Dazu kommt noch, dass die kalendermäßigen Termine öfters mit den vom Lehrfortschritte geforderten nicht in Übereinstimmung sind, so dass man einmal zu Verlegenheitsaufgaben Zuflucht nehmen, das anderemal Aufgaben beiseite liegen lassen muss, die sich für eine Schulaufgabe vorzüglich eignen würden. Endlich dient es nicht zur Hebung der didaktischen Autorität des Lehrers, wenn seine Maßregeln nicht zu der Überzeugung führen, er richte sie nach dem geistigen Bedürfnisse der Schüler ein. Wir können aus diesen Gründen die Vorausbestimmung der Schulaufgabentermine nach dem Kalender nicht als einen Fortschritt auf dem Gebiete des Schulwesens begrüßen.

Eine Häufung von Schularbeiten ist und war bei richtigem Einvernehmen zwischen den Lehrern derselben Classe ohnedies dadurch ausgeschlossen, dass jeder wünscht, dass seine Schüler möglichst frisch an eine Schularbeit gehen, dass er daher ohne besonderen Auftrag sich erkundigt, ob an dem Tage, den er in Aussicht hat, noch eine Schularbeit sei oder nicht.

Nach unserer Ansicht wäre somit eine Rückreform in dieser Beziehung wünschenswert, wobei zu bedenken wäre, ob denn das Misstrauen, welches naturgemäß von Seite gewisser Eltern den Lehrern entgegengebracht wird, nicht durch etwas mehr Vertrauen von Seite der Schulbehörden, die doch ihre Männer selbst mit den Lehrstellen „betrauen", wettgemacht werden sollte. Der Lehrerschaft fehlt es gewiss nicht an Pflichttreue und Liebe zum Beruf.

Die Anzahl der Schularbeiten aus Mathematik, wie sie gegenwärtig gefordert wird, kann mit Rücksicht auf die Anzahl der Hauptcapitel des Lehrstoffes als hinreichend bezeichnet werden. Eine Verminderung dürfte keinesfalls vorgenommen werden.

---

richtigen Urtheil über die Schülerleistungen nur in Gegenständen verhelfen, welche auch in der Lehrstunde schriftlich behandelt werden. Schriftliche Prüfungen aus der Physik z. B. haben erfahrungsgemäß außerordentlich geringen Wert, selbst in den oberen Classen. Solche Prüfungen stehen übrigens im Widerstreit mit dem unter „Prüfen" S. 271 der Realschulinstruction (V.-Bl. dto. 15. Juli 1879) ausdrücklich Gesagten und werden auch neuestens nur als Nothbehelfe gestattet.

Digitized by

Dass die Überwachung bei der Arbeit eine strenge, die Correctur eine genaue, die Censur eine gewissenhafte bei der Classification in die Wagschale fallende sein müsse, bedarf bei diesen Arbeiten keiner Erörterung.

Bezüglich der Überwachung muss nur bemerkt werden, dass dieselbe in frequenten Classen bei gedrängter Sitzordnung eine schwierige ist, und dass in solchem Falle nur durch Anwendung drakonischer Mittel einem Abschreiben gesteuert werden kann. Es muss dem Lehrer erlaubt sein, solche Maßregeln anzuwenden, z. B. Abnahme des Heftes vor Abschluss der Arbeit mit sofortiger schlechter Censur ohne Rücksicht auf das vorliegende Stück Arbeit; schlechte Censur auch einer guten Arbeit, wenn es wahrscheinlich ist, dass die Arbeit eine fremde ist u. a. Solche Maßregeln sind in der Regel ohnedies nur im Anfange des Semesters nothwendig und dürften noch weniger in Anwendung zu bringen sein, falls die in oben dargestelltem Sinne demoralisierenden Hausarbeiten in Wegfall kommen sollten.

Die Schlüsse, zu denen wir gelangen, sind also, kurz gefasst, folgende:

1. Eine Reform des Aufgabenwesens aus der Mathematik ist sehr erwünscht. Dieselbe möge dahin gehen:

2. die sogenannten Hausaufgaben ganz aufzulassen, eventuell sie als reine mathematisch-kalligraphische Übungen zu behandeln, also jedenfalls ihre Censur zu untersagen, ihre Correctur auf Stichproben zu beschränken;

3. die Aufgaben von Stunde zu Stunde in der den Realschul-Instructionen entsprechenden Weise, wie bisher, beizubehalten;

4. die Schularbeiten in der bisherigen Art zu belassen, sie aber eher zu vermehren als zu vermindern;

5. von der kalendermäßigen Vorausbestimmung ihrer Termine jedenfalls Umgang zu nehmen.

Die schriftlichen Schülerarbeiten in den modernen Sprachen.

Vortrag, gehalten am 23. November 1887 zu Prag im Vereine „Deutsche Mittelschule" von Prof. **Wilhelm Duschinsky.**

Es dürfte für ausgemacht gelten, dass Schülerarbeiten nicht als selbständige Arbeiten zu beurtheilen sind. Nur im Hinblick auf das Lehrziel beanspruchen und behaupten sie ihren Wert, und es gilt, will man ihren Nutzen genau abmessen, das Sonderbedürfnis eines jeden Gegenstandes beständig im Auge zu behalten. Zwar beruhen alle Schülerarbeiten auf dem gleichen, gesunden und natürlichen Princip der Wiederholung, so dass man meinen könnte, selbst zuviel sei hierin nicht von Schaden, aber es ist klar, dass der Lehrstoff gestaltet werden muss, ehe man ihn der Wieder-

Digitized by Google

holung überliefert, denn nichts ist unfruchtbarer als das planlose Beschweren des Gedächtnisses. Die Wiederholung muss aber auch dem Endzweck des Unterrichts angemessen sein, weil allzuviel Nachdruck, auf das Detail verschwendet, uns nothwendigerweise nur langsam dem Ziele näher bringt. Alles Beiläufige sollte deshalb aus dem Aufgabenkreise entfernt, und nur das einbezogen werden, was letzter Zweck ist oder diesen fördert. So wird es erklärlich sein, wenn wir bei gewissenhafter Erwägung der Aufgabenfrage im modernen Sprachunterricht nach dem Ziele der Disciplin forschen; denn nirgends ist man sich wie hier über die zu lösende Aufgabe weniger klar, noch macht sich in einem andern Fache ein so ungestümer Reformdrang wie in diesem geltend.

Der gesammte Sprachunterricht hat seit hundert Jahren etwa eine eigenthümliche Wandlung erfahren. War der Sprachunterricht früher ein mehr oder weniger systematisches Dolmetschen, wobei den Sprachformen fast gar keine Aufmerksamkeit gezollt wurde, sondern wo man mittels des rohen Wortmaterials sofort an die Ideen hinanzudringen versuchte: so wurde später die Erkenntnis der Sprachform, wie es beim gewaltigen Aufschwung der Sprachwissenschaft leicht zu erklären ist, beinahe die einzige Aufgabe, die sich der Sprachunterricht gestellt hat. Das ist zumal der Fall, seitdem die antiken Sprachen ganz aus dem praktischen Leben verschwunden sind. Sie müssen noch gelernt, aber nicht mehr erlernt werden. Aber dieser unleugbare Ausfall wirklichen Könnens, welchen der heutige Sprachunterricht gegen den früheren aufweist, musste auf irgendeine Art wett gemacht werden. Da fand sich's, dass man in der bloßen Beschäftigung mit der Sprache den bildenden Wert erkannte, und indem man die formale, nicht stoffliche Bildung als Endziel des Sprachstudiums hinstellte, war das scheinbar zwecklos gewordene Studium der antiken Sprachen gerechtfertigt worden.

Nun leidet es keinen Zweifel, dass eindringendes Verständnis in den Bau einer Sprache den Verstand schärft, sogar die Phantasie anregt, aber es bleibt fraglich, ob die in der Schule mitgetheilten grammatischen Elemente hiezu ausreichen, oder ob nicht vielmehr die Methode des Sprachunterrichtes auf halbem Wege stehen geblieben ist und eine unorganische Mischung von Empirie und abstracter Theorie darstellt. Niemand wird behaupten wollen, dass die Erlernung fremder Formen an sich bildend ist; denn erst deren syntaktische Verwendung gewährt Einblick in das geistige Getriebe des Menschen. Die Syntax verfügt über eine reiche Fülle von Bildungsstoff. Die Casuslehre führt ihn dem Schüler zu, indem sie denselben zwingt, über die Bedeutung des Hauptwortes im Satze nachzudenken; die Modus- und Tempuslehre aber macht ihm klar, was Thatsache, Annahme, Irrealität ist. Dazu gesellt sich die Lehre von der Wortbedeutung. Die beständigen Parallelen, welche zwischen Wörtern verschiedener Sprachen gezogen werden, nöthigen zum Herausarbeiten der Grundbedeutung, und dadurch

Digitized by Google

wird vielen schattenhaft gewordenen Abstracten frisches Blut eingeflößt, sinnliches Leben verliehen. Man bedenke, dass die meisten abstracten Bezeichnungen auf concrete zurückzuführen sind: begreifen, d. h. mit den Fingern greifen; einsehen — hineinsehen; überführen — aus dem Gebiete des Unrechts in dasjenige des Rechts hinüberführen — und man wird sich Rechenschaft darüber geben können, welche Bedeutung es für die Prägnanz des Ausdruckes haben muss, wenn an Stelle eines undurchsichtigen abstracten Terminus klare, sinnliche Anschauung gesetzt wird. Eine solche Beschäftigung mit dem Wesen der Sprache, ihren logischen und psychologischen Verhältnissen hat hohen Wert und die antiken Sprachen eignen sich vortrefflich dazu, sowohl den Verstand als auch die bildergestaltende Phantasie in Bewegung zu setzen; aber sie muthet unentwickelten Schülern zuviel zu, und man sieht sich genöthigt, die Verwendung der Sprachformen bloß empirisch einzuüben, das wahrhaft Bildende fallen zu lassen, weil man noch einem andern Ziele, der literarischen Bildung, nachstreben muss.

Wie hoch das Original eines Kunstwerks über der gelungensten Übersetzung steht, hat Goethe mit dem derben Worte bezeichnet, dass die Übersetzung einer geschäftigen Kupplerin gleiche, welche die Reize einer Schönen preist, indem sie dieselben verhüllt. Darum strebt jedermann danach, ein Meisterwerk im Urtext zu lesen, und die Schule ist stolz darauf, dass sie diese Befähigung verbreitet. Aber über den Wert der in der Schule erlangten literarischen Bildung darf man sich keinen Illusionen hingeben. Das Hervorragendste an der literarischen Erscheinung — das spontane Gefühl der Freude, das sie erweckt, wird durch eine langwierige Beschäftigung mit einem und demselben Werke zerstört. Die Einheit der Empfindung wird durch das Versenken in einzelne Schönheiten zerstückt. Die Schönheit einer Blume wird nicht genossen werden, wenn man ihre Blütenkrone zerreißt und die Bestandtheile gewissenhaft ordnet! Man construiert aus ästhetischen Begriffen nicht das Gefühl des Vergnügens und der Erhebung, ebensowenig als man durch Anhäufung von malenden Beiwörtern zur Vorstellung der Schönheit gelangt. Ehemals, als die antiken Sprachen noch ihren Platz im Leben hatten, suchte man die Begeisterung für die erhabenen Schönheiten der classischen Literaturen dadurch anzufachen, dass man Schüler auf die Bühne treten und sophokleische, plautinische Verse im Urtext recitieren ließ. Noch vor einer Generation war das Citieren griechischer und lateinischer Verse geradezu Mode. Da lebte man, fühlte man mit und hatte seinen Gewinn: wie anders ist es heute, wo man nach des Dichters Wort „die Alten hinter sich lässt, die Schule zu hüten".

Aber in der That, welches Gefühl ist so lebendig, dass es durch Semester verschleppt, nicht abgestumpft und endlich vernichtet würde!

Nun denkt man, dass, wenn das Ganze des Kunstwerks in der Schule nicht unmittelbar genossen werden kann, doch durch

Vertiefung in die Theile eine intensivere Freude vorbereitet wird. Was geschehen kann, um dieses Gute zu erziehen: Eingehen in die Ideen des Autors; Erklärung des Sachlichen; Belebung der Situation; — das geschieht in den meisten Fällen mit Hingabe und Berufsfreude von Seiten der Lehrer. Aber was gerade die Schönheit der Theile ausmacht, das Original von der Übersetzung scheidet, die treffende Sicherheit des Ausdrucks, die Klangfülle der Worte, die Zwanglosigkeit des Satzbaues, das alles lernt der Schüler nicht kennen, weil er in der fremden Sprache nicht zu denken, zu fühlen, mitzuempfinden vermag und der Maßstab für das Bewältigen des Originaltextes — die Übersetzung ins Deutsche bleibt. Diesen Übelstand haben auch schon die Instructionen herausgefunden. „Der stilistische Charakter eines Werkes kann den Schülern nicht durch literarische oder kritische Erörterung verständlich gemacht werden; vielmehr findet er seinen Ausdruck in der zutreffenden Übersetzung, welche durch die gemeinsame Arbeit der Schüler und des Lehrers zustande zu bringen ist.“ Das heißt, der Lehrer muss beständig nachbessern, oder am Ende ein Muster aufstellen, denn die zutreffende Übersetzung hängt zum großen Theile vom vollen Eindringen in das Original ab, was den Schülern versagt ist. Ihre Übersetzungen sind Verwässerungen schlimmster Art. Die Frage aber, warum es den Schülern verwehrt sein sollte, das Original in vollem Maße zu durchdringen, ist leicht beantwortet, weil sie mit der lebenden Sprache, welche der Autor gestaltet und bildet, nicht vertraut sind und die Wirkung eines jeden Ausdrucks nicht bemessen können. Man ziehe einmal die Muttersprache zum Vergleiche heran, um diesen Mangel in seiner Bedeutung zu erkennen. Welcher Schüler empfindet nicht, was poetische Rede heißt, beim Vorlesen des Goethe'schen Verses:

„Ach, die Scheitel umwallt reichlich die Locke nicht mehr!“

Und welchem Schüler könnte man dies nicht zum Bewusstsein bringen, wenn die prosaische Umschreibung zum Vergleiche herangezogen wird? Wo jedoch die vergleichende Thätigkeit nicht eintreten kann, findet auch die Auswahl nicht statt, und der edelste Duft der Sprache verflüchtigt sich, ohne eine Spur im Geiste des Lesenden zurückgelassen zu haben. Man braucht aber nicht einmal so weit zu gehen und das Ideal des Nachempfindens erreichen zu wollen, im gewöhnlichsten Sprachgebrauche heißt es scheiden und wählen. Jedermann kann die Wirkung von Ausdrücken abmessen, wie: „ich suche Erdbeeren, ich lese, ich klaube, ich brocke Erdbeeren.“ Auf dieses instinctive Erfassen von Verschiedenheiten des Ausdrucks baut der Dichter; denn sonst gäbe es keine pathetische, komische, platte Redeweise mehr. In der fremden Sprache aber wird man, sofern man nicht in ihr zu leben vermag, die Synonymik nicht zur Erklärung eines Ausdrucks benutzen können, weil statt eines eben nur zwei farblose Ausdrücke dem Gedächtnis überliefert werden. Soll die Übersetzung hinwieder einem uner-

Digitized by Google

reichbaren Original nachstreben und seine Wirkung nachahmen, so ist das eine Aufgabe, der kein Schüler und die wenigsten Lehrer gerecht werden können. Die Übersetzung in diesem Sinne ist Nachschöpfung und eine künstlerische Thätigkeit, die geübt, aber nicht gelehrt werden kann. Mit der travestierenden Übersetzung im Goethe'schen Sinn ist jedoch wenig für die Erkenntnis des Originals gethan. Es ließen sich denn auch schon gewichtige Stimmen vernehmen, welche ganz mit dem Übersetzungssystem zu brechen anrathen. Und dies könnte wahrscheinlich ohne Schaden geschehen, wenn man bloß die Kenntnis der fremden Sprache im Auge hätte. Eines aber ist sicher, man kennt eine fremde Sprache nicht, solange man gezwungen ist, für den fremden einen adäquaten Ausdruck in der Muttersprache zu suchen.

Aus dem Gesagten erhellt es, dass der jetzige Sprachunterricht auch das unvollkommen leistet, was er als Hauptzweck verfolgt, nämlich die grammatisch-logische Schulung und die Einführung in die Literatur. Das aber ist der Fall, weil zwar nicht die grammatische Analyse, wohl aber die literarische Behandlung der Sprache auf dem festgegründeten Unterbau der lebenden, gesprochenen Sprache ruhen müssen, um einander zu stützen, anstatt einander zu behindern. Wie die lebende Sprache in die Schule verpflanzt werden kann, das ist eine große Frage, welche wir bei dieser Gelegenheit nicht einmal streifen wollen. Ob dann noch, wenn die lebende Sprache in den Vordergrund tritt, schriftliche Arbeiten in dem jetzigen Ausmaß und nach der üblichen Methode am Platze sein werden, das wollen wir unerörtert lassen, dagegen die Frage stellen, welchem Zwecke, ob *der grammatisch-logischen Schulung* oder *der literarischen Einführung* sie jetzt *vornehmlich* zu dienen haben: denn alle Schülerarbeiten beanspruchen und behaupten ihren Wert nur, wir wiederholen den Satz noch einmal, im Hinblick auf das Endziel.

Die schriftlichen Arbeiten sollten die Brücke schlagen zwischen den abstracten Regeln der Grammatik und der zu complicierten, durch Regeln kaum zu bewältigenden Praxis der literarischen Sprachen. Ihre Nothwendigkeit besteht bloß für die alten Sprachen. Die lebende Sprache, das Idiom des Umgangs, müsste da mit vieler Noth hergestellt, unvollkommen hergestellt werden, und doch könnten wir Latein und Griechisch nie mehr sprechen. Das antike Leben war ein anderes; die Ideenkreise andere; der Ausdruck aber ist die äußere Hülle der Lebensverhältnisse. Wir Modernen können nicht mehr Römer oder Griechen werden: und weil die mündliche Rede versagt, muss man zur schriftlichen Übung Zuflucht nehmen. Aber durch diesen Schritt wird das Studium der Sprachen außerordentlich erschwert, weil der Weg vom Aug zum Geist ein mühsamerer ist als der übers Ohr zum Geist. Ist doch die Gewalt des lebendigen Wortes viel zu bekannt, als dass man Worte darüber verlieren müsste! Aber eines macht die schriftlichen Arbeiten in den antiken Sprachen zu einem ungleich passenderen Hilfsmittel des Unterrichts, als sie

Digitized by Google

es in den modernen Sprachen sind: das ist die große Übereinstimmung zwischen Wort und Schrift, oder besser gesagt, die geringe Rücksicht, welche man dem Worte zu schenken berechtigt ist. Noch ein anderes gesellt sich hinzu. Man bewegt sich beinahe immer in demselben Ideenkreise, historische Wendungen, strategische Termini, staatsrechtliche Bezeichnungen überwuchern alle schriftlichen Arbeiten, weil diese, wie natürlich, an die Historiker Cornelius Nepos, Caesar, Livius, Sallust und Tacitus, später vornehmlich an den Redner Cicero angelehnt sind. Diese beständige Wiederholung erzeugt in den Schülern endlich ein Gefühl der Sicherheit, während sie dem poetischen Ausdrucke eines Vergil und Horaz viel fremder gegenüber stehen.

Anders verhält sich die Sache in den modernen Sprachen, welche sich zu ihrem Schaden die Methode der antiken Sprachen angeeignet haben. Was bei den alten Sprachen Nothdurft war, musste hier zum Prunkstück werden, auch sie wollten der formalen Bildung dienen. Aber schon die Instructionen weisen ihnen neben dieser noch eine andere Aufgabe zu: „Fertigkeit im Übersetzen aus dem Französischen und in dasselbe; einige Übung in der Ausarbeitung leichter französischer Aufsätze; einige Sicherheit im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache innerhalb des in der Schule behandelten Ideenkreises; Bekanntschaft mit einer Auswahl hervorragender Werke der französischen Literatur seit dem Beginne des 17. Jahrhunderts."

Das sind schöne Ziele, aber die Zeit ist dem Französischen karg bemessen; 20, respective 25 Lehrstunden an der ganzen Realschule, im Vergleiche zu den 50 Lehrstunden, welche dem Latein zugewiesen sind — eine viel zu geringe Zahl. Deshalb kann der moderne Sprachunterricht die Erwartungen, welche an ihn geknüpft werden, nur mittelmäßig erfüllen. Wohl, um die großen Aufgaben leichter zu lösen, hat man den Hausfleiß des Realschülers in höherem Grade als den des Gymnasiasten in Rechnung gebracht. Er muss genau soviel Arbeiten machen wie der Gymnasiast, d. h. aber bei der um die Hälfte verringerten Stundenanzahl, welche mit andern Gegenständen, wie Freihand- und Geometrischem Zeichnen, ausgefüllt sind, doppelt soviel. Auch hat das Stellen der Arbeiten größere Schwierigkeiten in den modernen als in den antiken Sprachen. Während sich da, wie wir ausführten, die mannigfaltigen Vocabeln an einen und denselben Ideenstock angliedern, zerflattert in der modernen Sprache das Wortmaterial vollständig; denn seit den ersten Übungen bringen unsere Lehrbücher Phrasen aus dem Alltagsleben, Sätze, die auf inneren Gehalt Anspruch erheben, Bruchstücke wissenschaftlicher Disciplinen — Concentration ist undenkbar, weil wir das öffentliche Leben, die Geschichte des Volkes, dessen Sprache wir lehren, unmöglich vorführen können, das Privatleben aber principiell von der Schule ausgeschlossen ist. Die lebende Sprache innerhalb des in der Schule behandelten Ideenkreises pflegen, wie die Instructionen empfehlen, heißt entweder sich in allgemeinen Wendungen bewegen,

Digitized by Google

oder, was nicht gemeint sein kann, die mannigfaltigen Disciplinen der Schule in der fremden Sprache behandeln. Aber gesetzt, dass das letztere unser Ziel ist, dann müssten unsere Lehrbücher danach beschaffen sein. Während die Lectüre des Lateinischen vom einfachen Satze sofort zum vollständigen Werke übergeht und dadurch wieder Einheit erlangt, bleibt die Lectüre des Französischen beinahe an der ganzen Realschule auf Bruchstücke verschiedener Autoren, verschiedener Ideen, verschiedener Stilweisen beschränkt. Weil auf solche Weise das Sprachwissen des Realschülers etwas Fragmentarisches, Lückenhaftes erlangen muss, können schriftliche Übungen nur dann einen gewissen Erfolg haben, wenn sie den jüngstbehandelten Lehrstoff sammt den jüngst behandelten Vocabeln umfassen. Zusammenhängende Übungen, welche Einsicht in das erworbene Gesammtwissen zu gewähren haben, stoßen auf die größten Schwierigkeiten und scheitern bei noch so fleißiger Benützung des Wörterbuches, weil es bereits großer Belesenheit braucht, um die gang und gäben Wörterbücher benutzen zu können. Die Übungen über ganz kleine Abschnitte verdienen aber den Vorwurf, wie wir zu Anfang sagten, dass sie zuviel Nachdruck auf das Detail verschwenden und uns nothwendigerweise nur langsam dem Ziele näher bringen.

Nun, von den beiden Gattungen schriftlicher Arbeiten, den Schul- und Hausarbeiten, sind die ersteren, solange die jetzige Methode beibehalten wird, nicht zu entbehren. Es sind nach den Instructionen Prüfungen, die nicht vorbereitet werden dürfen und den Erfolg der Lehrthätigkeit zu bezeugen haben. Pädagogischen Wert haben sie nur insofern, als sie die Schlagfertigkeit der Schüler freilich innerhalb eines sehr geringen Kreises erproben lehren, aber sie bilden die wichtigste Controle für den Lehrer, in wieweit seine Thätigkeit eine fruchtbare war. Sie können ihrer Natur nach schlechterdings nur im Zusammenhang mit dem jüngsterläuterten grammatischen Lehrstoff oder der jüngst betriebenen Lectüre gestellt werden und sind darum unpädagogisch. Diesem Fehler sollten die Hausarbeiten entgegenwirken. Für die oberen Classen sind monatlich zwei umfangreiche Hausarbeiten bestimmt, da sonst der Lehrer nicht zu einem sichern Urtheil über den Wert und die Selbständigkeit der Leistung, die Schüler aber nicht zur Beherrschung eines bedeutenden Stoffes gelangen können.

Solche Arbeiten ganz unvorbereitet, außer allem Zusammenhang mit dem regelmäßig fortschreitenden Betrieb des Unterrichts zu stellen, das können die Instructionen kaum verlangen, sondern man wird sie richtig auslegen, wenn die Hausarbeiten zu einer Art Rückschau über größere Partien der Grammatik und der Lectüre benutzt werden. Die Arbeiten müssen also an Bekanntes angelehnt sein. Das setzt aber voraus, dass man die Texte dictiert. Wird jedoch irgend ein beliebiges Stück des Übungsbuches frei gewählt, so sind dem Schüler so viele Schlingen und Fallen gelegt, dass der Lehrer nicht ermüden darf, Germanismen auszutilgen, ohne die Gewähr zu erlangen, dass es jemals anders und besser wird.

Dem Dictieren des Textes aber stellt sich der Mangel an Zeit entgegen; denn bei Arbeiten im Umfang von zwei bis drei Seiten, wie sie vom Normallehrplan vorgeschrieben sind, wird das Dictieren eine halbe Stunde in Anspruch nehmen. Das Correctum der Arbeit hinwieder, sollen die Fehler begründet und durch Classenarbeit berichtigt, an Stelle der Germanismen „die in der Lectüre beobachteten phraseologischen und syntaktischen Wendungen französischer Färbung gesetzt werden", erfordert mindestens drei Viertelstunden. Eine Stunde entfällt auf die Schularbeit, eine andere auf das Correctum derselben, weil die durch die Schularbeit wahrgenommenen Schwächen behoben werden müssen. Zieht man diese vier ein halb Stunden, es können auch fünf sein, von den zwölf monatlichen ab, so bleibt höchstens je eine Stunde wöchentlich für den Betrieb der Grammatik und der Lectüre übrig. Würde sich's aber empfehlen, es mit der Correctur der Arbeiten leichter zu nehmen? Wir glauben nicht; denn selbst bei der gründlichsten Wiederholung — die Correctur soll nichts anderes sein — verspricht die Arbeit wenig Nutzen, weil sie sich weder an eine Vorarbeit anschloss noch eine Folge erlangt, und darum haftet ihr auch der fragmentarische Charakter an. Aber sie wäre völlig nutzlos und bloß eine Plage für Schüler und Lehrer, wenn nicht beim Correctum an Bekanntes angeknüpft, auf Geläufiges hingewiesen würde.

Ein anderes ist es, ob die schriftlichen Übungen überhaupt diesen breiten Raum in der Lehrmethode einnehmen dürfen. In den wenigen Stunden, welche dem mündlichen Unterricht, dem Fortschritt in der Grammatik und der Lectüre gewidmet sind, müssen die Schüler auch geprüft werden, oft fällt obendrein eine oder die andere Stunde im Monat aus, da ist es wahrlich kein Wunder, wenn der mündliche Unterricht ganz und gar Stückwerk wird, so langathmig, dass es für Lehrer und Schüler nach den großen Pausen schwer wird, den leitenden Faden wiederzufinden. Und in dieser Zeit soll man wieder das Materiale für Haus- und Schularbeiten sammeln! Die schriftlichen Arbeiten, welche schließlich nur Mittel zum Zweck sein sollten, werden so Hauptzweck und gerathen in Widerspruch mit dem Endziel.

Gesellt sich zu diesen Erwägungen über den pädagogischen Wert der schriftlichen Arbeiten noch die sehr bedeutende, dass der Lehrer bei Hausarbeiten in äußerst seltenen Fällen die Beruhigung hat, ein selbständiges Elaborat des Schülers zu corrigieren, so wird der Fachmann sich gezwungen sehen, zu beantragen:

1. Dass in den Unterclassen von den Hausarbeiten völlig abgesehen werde, weil sie nichts anderes bieten als die Präparationen von Stunde zu Stunde, denen große Aufmerksamkeit zu widmen ist.

2. Dass in den Oberclassen aber die Hausarbeiten in Zeiträumen von fünf bis sechs Wochen zu erfolgen haben, weil diese Zeit ausreicht, für die Arbeiten die nöthige Grundlage zu schaffen.

Digitized by Google

Die gewonnene Zeit käme zumal in den Oberclassen der wichtigen mündlichen Übung zugute, der Lectüre, welche größere Einheit gewänne und größeres Interesse zu wecken imstande wäre.

Bemerkungen zu der Instruction für den Unterricht in der griechischen Sprache.

Vortrag, gehalten am 7. December 1887 zu Prag im Vereine „Deutsche Mittelschule" von **Robert Ritter von Lindner.**

Vorbemerkungen.

Die vorliegende Erörterung einzelner Bestimmungen der Instruction für den Unterricht in der griechischen Sprache bildet zwar eine selbständige Abhandlung für sich, soll jedoch zugleich den Abschluss meiner Besprechung der Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen an den Gymnasien Österreichs bilden, zu welcher ich mich durch den Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 18. November 1884, Z. 990, ermuthigt fühlte. Die beiden ersten Theile dieser Besprechung, deren Titel am Ende des folgenden Literatur-Verzeichnisses angeführt erscheinen, sind in den am Schlusse der Schuljahre 1885/86 und 1886/87 veröffentlichten Jahresberichten des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Landskron enthalten.

Die „Bemerkungen zum Lehrplane" sowie der „Lehrplan des Gymnasiums" und die im Anschluss an denselben hinausgegebenen „Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien" sind nach dem „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht" vom Jahre 1884 citiert.

Außer der eigenartigen Schrift von Dr. A. v. Leclair: „Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Revidiert und theilweise umgearbeitet" (I. Theil. Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums in Mies vom Jahre 1886), seien hier von den in die folgenden Erörterungen einbezogenen Besprechungen der genannten hochortigen Publicationen behufs Raumersparnis in den Citaten nachstehende angeführt:

1. Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien. Verhandlungen des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz. (Wien, Gräser, 1886.) Daraus kommen hier folgende Partien in Betracht:

a) Joh. Gutscher, Über den grammatischen Unterricht und die schriftlichen Arbeiten im Latein nach den vom k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht veröffentlichten Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen. S. 1—19.

b) A. Heinrich, Über den neuen Lehrplan und die Instructionen zum griechischen Unterricht. S. 49—68: Discussion über diesen Vortrag. S. 68—72.

Digitized by Google

2. J. Rappold, Unsere Gymnasialreform. (Wien, Pichler, 1886.)

3. In Fachzeitschriften enthaltene Abhandlungen:

a) W. Biehl, Die neuen Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen an den österreichischen Gymnasien. (Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, XXXVI [1885]. S. 305—314; 379—394.)

b) J. Ptaschnik, Zur Revision des Lehrplanes von 1884. (Ebendaselbst S. 455—472; 537—562.)

c) A. Setunsky, Bemerkungen in Betreff der griechischen Formenlehre und Syntax.

d) Dr. Franz Lauczizky, Über den Unterricht im Griechischen am Untergymnasium.

Die unter *c*) und *d*) angeführten Abhandlungen sind nach Dr. K. F. Kummers „Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884" citiert, da mir das Supplementheft zu Band XXXVII (Jahrgang 1886) der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, in welchem sie zuerst veröffentlicht wurden, leider nicht zugänglich gewesen ist.

e) Christoph Würfl, Bemerkungen zu den Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache, der Geographie und Geschichte. (Zeitschrift für das Realschulwesen, XI [1886]. S. 1—20; 65—85.)

4. Programmaufsätze:

a) Ignaz Pokorny, Zu den neuen österreichischen Gymnasial-Instructionen für die Sprachfächer. (Programm des I. deutschen k. k. Gymnasiums in Brünn vom Jahre 1885, S. 27—42.)

b) Josef Grünes, Zu den Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen an den österreichischen Gymnasien. (Programm des deutschen Staats-Gymnasiums in Prag-Altstadt vom Jahre 1886.)

c) M. Zirwik, Bemerkungen zu den Instructionen in Bezug auf die Sprachfächer. (Programm des f.-e. Privatgymnasiums Collegium Borromäum zu Salzburg vom Jahre 1886.)

d) Robert R. v. Lindner, α) Die Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen an den Gymnasien in Österreich. (Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Landskron vom Jahre 1886.) — β) Bemerkungen zu der Instruction für den Unterricht in der lateinischen Sprache. (Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Landskron vom Jahre 1887.) — Von diesen beiden Aufsätzen ist im Folgenden der erste kurz mit I, der zweite mit II bezeichnet.

Bevor ich ins einzelne eingehe, sei es mir gestattet, im Anschluss an einen Ausspruch Würfls den Standpunkt anzudeuten, von welchem ich bei meiner Besprechung der Instructionen ausgegangen bin. Wenn Würfl (S. 2) bemerkt: „In diesem Sinne sind, wie ich glaube, die Instructionen durchwegs aufzufassen: sie stellen nicht das Ziel auf, das unbedingt erreicht

Digitized by Google

werden muss, sondern sie weisen eine ideale Höhe und zeigen den Weg, der zu derselben führt, wenn es auch immer von mannigfachen Umständen abhängig sein wird, wie weit man sich ihr zu nähern vermag", so kann man dies wohl als eine richtige Beurtheilung derselben gelten lassen; dass dies aber die Intention der Verfasser der Instructionen gewesen sei, wie Würfl annimmt, glaube ich denn doch mit aller Bestimmtheit bestreiten zu können. Ein Lehrplan und damit verbundene Weisungen, die nicht ein unbedingt zu erreichendes Ziel aufstellen, sondern eine ideale, d. h. nur annäherungsweise, nicht vollkommen erreichbare Höhe weisen, sind ein Unding; und wenn es sich beweisen lässt — woran im vorliegenden Falle eben nicht zu zweifeln ist — dass sie ohne Absicht ihrer Verfasser wirklich ein solches nur annäherungsweise erreichbares Ideal repräsentieren, so bleibt eben nichts anderes übrig, als durch entsprechende Änderungen dieses Ideal auf ein erreichbares Niveau herabzusetzen. Die hohen Orts gewährte Erlaubnis einer freien Meinungsäußerung darüber, inwieweit etwa den Forderungen der Instructionen derzeit nicht Rechnung getragen werden kann, berechtigt zu der Hoffnung, dass dort, wo die Unmöglichkeit, das Verlangte zu leisten, von der Majorität derjenigen, welche von jener Erlaubnis Gebrauch gemacht haben, wirklich nachgewiesen wird, eine Ermäßigung der gestellten Forderungen eintreten werde. Wo aber bloß locale Übelstände ihre Ausführung hindern, dort wird die geeignete Abhilfe wohl nicht durch Berücksichtigung, sondern durch Beseitigung derselben geschaffen werden müssen, selbst auf die Gefahr hin, dass dadurch der Bestand einer oder der anderen Anstalt, welcher in dieser Richtung die Bedingungen zu ihrer Existenzberechtigung fehlen sollten, in Frage gestellt erschiene. Soll überall das gleiche Ziel erreicht und überall ein gleich tüchtiges Material dem öffentlichen Leben zugeführt werden — und die Berechtigung dieser Forderung ist doch wohl über jeden Zweifel erhaben — so müssen auch die Bedingungen für das Studium überall die gleichen sein und demnach eventuelle Mängel in dieser Beziehung schonungslos beseitigt werden.

I. Grammatischer Unterricht.

A. Formenlehre.

1. Art der Behandlung. Die Instructionen verlangen (S. 49) für den Unterricht in der griechischen Formenlehre das sogenannte genetische Verfahren, schließen also das von ihnen beim Unterricht in der lateinischen Formenlehre geforderte inductive aus und begründen ihre Forderung damit, dass schon die Einrichtung der zu benützenden Schulgrammatik auf den genetischen Weg in der Erklärung der Formen hinweise. Einen zweiten Grund für die Anwendung dieses — wie es scheint, thatsächlich allgemein geübten — Verfahrens findet Heinrich (S. 50) in dem „entwickelteren grammatischen Verständnis der Tertia, welches

Digitized by Google

ein inductives Verfahren nicht mehr erheische". Mit Recht erblickt Rappold (S. 51) in dieser Forderung einen auffallenden und unerklärlichen Widerspruch; es ist dies in der That gegenüber den Forderungen der Instructionen in Bezug auf den Lateinunterricht eine nicht hinreichend gerechtfertigte und geradezu nachtheilige Inconsequenz. Dieselbe wäre jedoch meines Erachtens nicht auf dem von Rappold gewünschten, sondern auf dem entgegengesetzten Wege zu beseitigen, also nicht durch die Wahl des deductiven Verfahrens beim Unterricht in der lateinischen, sondern durch die des inductiven auch beim Unterricht in der griechischen Formenlehre. Denn nur in diesem letzteren Falle kann das Stammprincip mit wirklichem Erfolge beim Unterrichte verwendet werden. Findet der Schüler bei vorheriger Durchnahme der einschlägigen griechischen Sätze des Übungsbuches Formen wie φύλακος, φύλακας, λαμπάδι, γέροντα, γέρον, τριχός u. s. w. neben φύλαξ, φύλαξ(ν), λαμπάς, γέρουσι(ν), θριξί(ν) u. s w., und lässt man ihn dann die in der II. S. 7 fg. geschilderten Weise zusammengestellten verschiedenen Casusformen desselben Wortes oder von Wörtern mit gleichem Stammauslaut untereinander vergleichen, so wird es in den meisten Fällen sehr leicht sein, ihn selbst zur Auffindung des zugrunde liegenden Stammes und der damit verbundenen Endungen sowie zur Erkenntnis jener auf den ersten Blick noch unerklärlichen Erscheinungen zu bringen, welche in gewissen Casusformen infolge dieser Verknüpfung von Stamm und Endung auftreten. In diesem Falle gestaltet sich der Unterricht für den Schüler entschieden wertvoller und interessanter, als wenn man, was vom pädagogischen Standpunkt aus nicht zu billigen ist, mit Verzichtleistung auf dessen eigene Thätigkeit einfach die betreffenden Stämme aufstellt, die Casusendungen ebenfalls selbst nennt und aus beiden dann die Casusform construiert. Selbstverständlich gilt dasselbe auch für die Formenlehre des Verbums, aus welcher erst wieder Beispiele anzuführen hier überflüssig ist. Andererseits wüsste ich in der That nicht einen einzigen stichhältigen Grund gegen eine inductive Behandlung der griechischen Formenlehre vorzubringen. Die Einrichtung der Schulgrammatik kann für die Wahl der Unterrichtsmethode nicht maßgebend sein; ebenso wie die Einrichtung unserer griechischen Schulgrammatiken könnte auch die neuerer lateinischer auf den genetischen Weg hinweisen, den für das Lateinische auf der Elementarstufe als zulässig zu erklären doch wohl niemand einfallen wird. Das entwickeltere grammatische Verständnis des Tertianers lässt sich hier ebenfalls nicht ins Treffen führen; denn dasselbe wird ihm wohl bei der Behandlung syntaktischer Erscheinungen zustatten kommen, für das Erlernen der Formen der griechischen Sprache aber wird es ihm sehr wenig helfen. Das anfänglich langsame Fortschreiten des Unterrichtes endlich kann hier ebensowenig als bei der Behandlung der lateinischen Formenlehre in Betracht kommen, da es sich in erster Linie nicht darum handelt, in möglichst kurzer Zeit ein großes Quantum von

Digitized by Google

Wissensstoff dem Schüler beizubringen, sondern darum, wie der Unterricht gestaltet werden muss, um möglichst geistbildend auf den Zögling zu wirken. Daneben braucht man aber noch immer nicht die Rücksicht auf den Umfang des Wissensstoffes aus den Augen zu verlieren; ja diese Gefahr wäre geradezu ausgeschlossen, wenn man hohen Ortes den im Folgenden besprochenen fast allseitig erkannten Übelstand der Berücksichtigung würdigen sollte.

2. Vertheilung des Lehrpensums. Vielfaches Befremden dürfte die Thatsache hervorgerufen haben, dass auch der neue Lehrplan (S. 171, vgl. Instr. S. 48) das Lehrziel des Organisationsentwurfes für Tertia, „regelmäßige Formenlehre mit Ausschluss der Verba in μι", beibehalten hat. Allerdings versichert Zirwik (S. 17) auf Grund zwölfjähriger Erfahrung, dass die Erfüllung dieser Forderung „leicht" sei (während sogar die Instructionen das Gegentheil davon andeuten), ja dass er einmal sogar in Tertia noch den Präsensstamm der Verba auf μι fertig gebracht habe. Nach den Erfahrungen weitaus der meisten Lehrer ist dies jedoch keineswegs eine so leichte Sache. Soviel mir bekannt ist, kommt gerade auf diesem Gebiete des altclassischen Unterrichtes am häufigsten der Fall vor, dass das Lehrziel nicht vollständig erreicht wird. Dass man wirklich in der dritten Classe zumeist nicht bis zu den Verben auf μι kommt, hat wenigstens Setunsky (S. 84), der die Gründe und Folgen dieser Erscheinung näher erörtert, durch statistische Aufzeichnungen dargethan; auch E. Brand, auf den sich Setunsky beruft, hat in seinem Aufsatze „Zum Unterricht im Griechischen" in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, XXXIV (1883), S. 460—469, die Unmöglichkeit nachgewiesen, das für Tertia festgesetzte Lehrpensum mit der erforderlichen Gründlichkeit zu absolvieren; das Gleiche hat in eingehender Darstellung Lauczizky (S. 90—93) gezeigt. Im Anschluss an Setunskys und Lauczizkys Ausführungen sei mir noch Folgendes zu bemerken erlaubt. Für meine Person muss ich bekennen, bisher nie weiter als bis zum Perfectstamm gekommen zu sein; doch ließen mich dies die Äußerungen von Fachcollegen, denen es gelungen war, den vorgeschriebenen Lehrstoff vollständig zu absolvieren, nicht bereuen. Da nämlich die Behandlung gerade der schwierigsten Partie der griechischen Formenlehre, des Perfectstammes, sowie jene der beiden Passivstämme und des Verbaladjectivs auch bei sorgfältigster Ausnützung der Zeit erst in den letzten Wochen des Schuljahres an die Reihe kommt und bei dem zu Gebote stehenden kärglichen Zeitausmaße nicht mehr so gründlich durchgeübt werden kann, als es die Schwierigkeit des Stoffes eigentlich erheischt, so ist erfahrungsgemäß die gewöhnliche Folge davon, dass der Lehrer in Quarta diese Partien wieder so gut wie von neuem durchnehmen und einüben muss. Es resultiert aber nicht nur aus der Durchnahme dieser Partien schon in Tertia kein nennenswerter Gewinn, sondern der Lehrer ist dann auch genöthigt, über einzelne schwierige Partien der Formenlehre des Nomens rascher hinwegzugehen, als

Digitized by Google

es im Interesse einer gründlichen Beherrschung des betreffenden Stoffes seitens der Schüler wünschenswert ist. Es sei hier wie II, S. 8 namentlich an die erfahrungsgemäß sehr schwierige Partie des Pronomens erinnert, bei deren Erlernung nothwendig auch die meisten einschlägigen Regeln der Syntax zum Eigenthum des Schülers gemacht werden müssen, und die bei solcher Hast ganz ungebürlich zu kurz kommt. Der Grund dieser Eile scheint mir aber nicht bloß in der oben erwähnten Forderung des Lehrplanes, sondern zum guten Theil auch in einer förmlichen Furcht davor zu liegen, dass etwa die sogenannten „unregelmäßigen Verba" in Quarta nicht gründlich genug absolviert werden könnten. Auf diese wird meines Erachtens zumeist etwas gar zu viel Gewicht gelegt. Erfahrungsgemäß haften ihre Formen, wie überhaupt merkwürdigerweise gerade die Ausnahmen, viel fester im Gedächtnis der Schüler als die regelmäßige Formenbildung; und man findet nicht selten in den oberen Classen Schüler, die wohl die Formen der „unregelmäßigen" Verba so ziemlich beherrschen, dagegen zumeist in Verlegenheit kommen, wenn sie eine regelmäßige Verbalform bilden sollen. Ebenso habe ich öfter gefunden, dass Schüler, die vorher längere Zeit nicht entsprochen hatten, auf einmal bessere Leistungen aufwiesen, sobald die „unregelmäßigen" Verba an die Reihe kamen. Die Ursache dieser Erscheinung ist ohne Zweifel nicht bloß darin zu suchen, dass die Erlernung der unregelmäßigen Verba nicht selten in jene Zeit fällt, wo auch die nachlässigeren Schüler sich mehr um die Erlangung eines günstigen Resultates zu kümmern anfangen, und dass ihnen bei den „unregelmäßigen" Verben die einzelnen Zeitformen gleich fertig in der Grammatik vorgeführt werden und sie somit seltener der Gefahr falscher Formenbildung ausgesetzt sind, sondern auch darin, dass man seinerzeit über die regelmäßige Formenbildung verhältnismäßig zu flüchtig hinweggegangen ist und auf die Behandlung und Einübung der minder wichtigen „unregelmäßigen" Verba, deren Formen der Schüler jederzeit leichter als die regelmäßige Formenbildung nachholen kann, ungebürlich viel Zeit verwendet hat. Ob nun Gutschers Verfahren (S. 8), mit der Behandlung der Formenlehre des Nomens successive auch die Mittheilung der Formen des regelmäßigen Verbums auf ω zu verbinden, überall den gewünschten Erfolg, in Tertia wirklich bis zu den Verben auf μι zu kommen, haben würde, vermag ich allerdings nicht zu beurtheilen, da mir in dieser Beziehung bisher keine Erfahrung zu Gebote steht; es würde sich dieses Verfahren aber auch in dem Falle empfehlen, wenn dieses Ziel nicht erreicht werden könnte, weil auf diese Art der berechtigten Forderung, dass das Übungsbuch möglichst bald zusammenhängende Stücke bieten soll, viel leichter als sonst entsprochen werden könnte. Setunsky schlägt (S. 86²) vor, der Quarta nebst den Unregelmäßigkeiten in der Flexion auch die beiden Passivstämme und das unmittelbar Folgende der Curtius'schen, beziehungsweise die Verba liquida der Niederle'schen

Digitized by Google

Grammatik zuzuweisen; Lauczizky wünscht (S. 93 fg.), dass die Passivformen (Perf., Aor., Fut., Vadj.) der genannten Classe vorbehalten werden und somit in Tertia mit dem Perf. Act. abgeschlossen werde, in welchem Falle für die Behandlung der Hauptpunkte der griechischen Syntax in Quarta noch volle drei Monate übrig blieben. Da es mir indes noch immer fraglich erscheint, ob auch bei solcher Vertheilung des Lehrpensums das Perf. Act. noch mit der erforderlichen Gründlichkeit behandelt und eingeübt werden kann, so stimme ich lieber Biehl (S. 383), v. Leclair (S. V) und Grünes (S. 31) bei, welche fordern, dass man in Tertia die griechische Formenlehre bloß bis zum Perfectstamm exclusive betreiben solle. Gegen die von Brand und Setunsky (a. a. O.) vorgeschlagene Verlegung der Verba contracta in das Lehrpensum der Quarta scheint mir der Umstand zu sprechen, dass durch dieselbe die Schwierigkeit, möglichst bald zusammenhängende Stücke im Übungsbuch auftreten zu lassen, wesentlich erhöht würde.

B. Syntax.

1. Die Hauptpunkte der griechischen Syntax in Quarta. Der Lehrplan (S. 171) und die Instructionen (S. 53) fordern in Quarta (v. Leclair S. VI in Tertia und Quarta) eine inductive Behandlung der Hauptregeln der griechischen Syntax sonderbarerweise auf Grund der Beispiele der Grammatik und nicht der Sätze des Übungsbuches, an welchen diese Regeln bereits früher observiert worden sind; im Gegensatze zu den Instructionen, welche diesen Unterricht an der Hand der Grammatik ertheilt wissen wollen, fordert jedoch der letztere (S. 51), dass dabei nicht die Grammatik benützt werde, sondern das Übungsbuch gleich an Ort und Stelle die betreffenden Noten enthalte. Die Forderung einer Behandlung der Hauptpunkte der griechischen Syntax in Quarta wird von Biehl (S. 383) bemängelt und die Ausführung derselben von Heinrich (S. 58 fg.) als aus mehreren Gründen unmöglich bezeichnet. Gegenüber den Ausführungen des letzteren erlaube ich mir Folgendes zu bemerken. Eine inductive Behandlung jener Hauptlehren ist keineswegs wegen Zeitmangels unmöglich, da die einschlägigen Beispiele des Übungsbuches dem Schüler bereits bekannt, die betreffenden syntaktischen Erscheinungen an denselben bereits wahrgenommen worden sind und somit die Entwicklung der Regeln rasch und ohne besondere Schwierigkeiten vor sich gehen kann. Wenn ferner Heinrich als weitere Schwierigkeit geltend macht, dass das Entwickeln der Regel durchaus nicht genüge, sondern dass der Schüler „erst mit einfachen Beispielen überschüttet werden müsse, an denen er das Gewonnene erprobt, und dass dann compliciertere angewendet werden müssten, in denen auch andere, vom Deutschen abweichende Erscheinungen mit der durch die neue Regel bekannt gewordenen combiniert werden", so ist darauf zu entgegnen, dass dies vorderhand eben nicht nothwendig scheint, weil es sich vorläufig noch nicht so sehr um die praktische Anwendung

Digitized by Google

dieser Regeln als vielmehr um die Kenntnis derselben als Grundlage für das Verständnis der Xenophonlectüre handelt. Ebenso hinfällig scheint mir die Einwendung, dass der Quartaner noch nicht imstande sei, gewisse grammatische Erscheinungen, wie z. B. die vier Grundformen der hypothetischen Periode, ordentlich zu begreifen. Erstlich muss der Quartaner doch auch schon die drei Grundformen der hypothetischen Periode im Lateinischen verstehen lernen; warum sollten ihm also nicht auch die vier Grundformen derselben im Griechischen zum Verständnis gebracht werden können? Zweitens aber handelt es sich vorläufig doch nur darum, dass er bei der Lectüre diese Fälle erkennt; die nachfolgenden Beispiele aus der Xenophonlectüre werden ihm allmählich schon das volle Verständnis beibringen und schließlich einmal die zusammenfassende vollständige Behandlung, auf gesichertem Grunde basierend, nebst einschlägigen Übersetzungsübungen ihm auch die Beherrschung dieser Regeln ermöglichen, während es sich in Quarta doch zunächst noch nicht um die praktische Anwendung der hypothetischen Perioden handelt.

Das Verfahren bei der Ertheilung dieses Unterrichtes wird sich, mag man nun denselben nach der Forderung der Instructionen an der Hand der Grammatik oder aber entsprechend der oben erwähnten Forderung v. Leclairs ertheilen, vorläufig am besten in der Weise gestalten, dass der Lehrer gelegentlich der Behandlung der Formenlehre ein Collectaneenheft für seinen eigenen Unterrichtsgebrauch anlegt, in welchem die in den griechischen Abschnitten des Übungsbuches vorgekommenen zugleich in syntaktischer Beziehung wichtigen Sätze unter bestimmten Rubriken zusammengestellt sind, und aus diesen Sätzen nach Abschluss des Unterrichtes in der Formenlehre durch die Schüler die betreffenden Regeln entwickeln und sodann entweder in der Grammatik nachlesen lässt oder behufs besserer Übersicht dictiert. — Dieses Verfahren möchte ich indessen, wie bereits angedeutet wurde, bloß als einen vorläufigen Nothbehelf betrachten, dessen Ersetzung durch eine entsprechende Einrichtung des Übungsbuches zu wünschen wäre. Weit besser wäre es nämlich, wenn die griechischen Übungsbücher die Hauptregeln der Syntax nicht, wie v. Leclair will, gleich an Ort und Stelle, sondern in einem besonderen Anhange gäben, weil der syntaktische Lernstoff sonst ebenso unübersichtlich bleibt wie bei Benützung der Grammatik und daher das Festhalten desselben im Gedächtnis erschwert wird. In diesem Anhange möge zugleich auf die in den griechischen Abschnitten des Übungsbuches bereits vorgekommenen Beispiele durch Citate verwiesen werden, während bei den betreffenden Sätzen selbst wieder Verweisungen auf diesen Anhang in Fußnoten angebracht werden sollten. Will man auch schon die Hauptregeln der griechischen Syntax nach der Forderung der Instructionen aus der Grammatik, nicht aus einem solchen Anhang des Übungsbuches, lernen lassen — wofür man allerdings die Rücksicht auf das Localgedächtnis geltend machen könnte,

Digitized by Google

welches durch das Lernen desselben Stoffes aus zwei verschiedenen Büchern geschwächt wird — so würde es sich doch wenigstens empfehlen, jene geordneten Sammlungen von Citaten der bereits vorgekommenen griechischen Beispiele vor die betreffenden Abschnitte der „syntaktischen Aufgaben", wie sie z. B. das griechische Elementarbuch von Schenkl enthält, zu setzen. Bei dieser Gelegenheit sei es mir erlaubt, den Wunsch auszusprechen, dass das Übungsbuch der dritten und vierten Classe für jede syntaktische Hauptregel doch wenigstens drei bis vier Beispiele enthalten möge; denn unsere griechischen Übungsbücher sind für diesen Zweck noch nicht hinreichend gleichmäßig gearbeitet. Während z. B. Schenkls Elementarbuch in den der Formenlehre gewidmeten hundert griechischen Abschnitten für die abhängigen Frage- und Aussagesätze, ferner für die Final- und Temporalsätze sowie für die eventuelle Form der hypothetischen Periode und das hypothetische Relativ nach einem Haupttempus eine mehr als hinreichend große Anzahl von Beispielen enthält, lassen sich auf Grund dieser hundert Abschnitte beispielsweise die irreale hypothetische Periode und einige andere Partien aus der Lehre von den abhängigen Sätzen entschieden gar nicht lehren. Die mit geringer Mühe durchführbare Beseitigung dieses Übelstandes würde eine vollkommen ausreichende Basis für den Unterricht in den Hauptpunkten der griechischen Syntax in Quarta schaffen.

Die Hauptlehren der griechischen Syntax können einschließlich derer aus der Syntax des Verbums meines Erachtens entgegen der von Grünes (S. 31 fg.) vertretenen Anschauung in Quarta in der oben angegebenen Weise immerhin absolviert werden, wenn man die systematische Durchnahme der Wortbildungslehre nicht dieser Classe zuweist, sondern einer höheren Stufe vorbehält (wofür mir mehrere Gründe zu sprechen scheinen) und die Xenophonlectüre nicht schon in der vierten, sondern erst in der fünften Classe beginnt, in welch letzterem Falle auch Setunsky (S. 88) die vollständige Behandlung der Hauptpunkte der griechischen Syntax in Quarta für möglich erklärt.

2. Griechische Syntax im Obergymnasium. *a*) Stundenzahl. Für den grammatischen Unterricht im Obergymnasium setzt der Lehrplan (S. 172) in allen vier Classen wöchentlich je eine Stunde an. Biehl will (S. 310) diese Grammatikstunde entweder gänzlich beseitigt wissen oder sie wenigstens nur alle 14 Tage wiederkehren lassen; ebenso hat v. Leclair in seinem Lehrplanentwurf das Intervall dieser Grammatikstunde auf 14 Tage erhöht und beantragt (S. 138) für Septima und Octava die gänzliche Streichung derselben. Trotz aller Rücksicht, die man der ohnehin sehr beschränkten Lectüre schuldet, und obwohl zugegeben werden muss, dass ein volles Verständnis der Regeln der griechischen Syntax erst durch eine wohlverstandene Lectüre der Classiker erreicht werden kann, scheinen mir diese Beschränkungsversuche doch etwas gar zu weit zu gehen. Allerdings ist die

Digitized by Google

Autorenlectüre Hauptzweck des altsprachlichen Unterrichtes, und eine rationelle Lectüre wird gewiss „stets auch das Grammatische an dem gelesenen Text im entsprechenden Maß ins Auge fassen"; aber ich wage nicht zu sagen, wie es bei solcher Beschränkung des grammatischen Unterrichtes mit dem grammatischen Verständnis der Classikertexte bei den Schülern aussehen wird. Die aus den gelesenen Autoren zusammengestellten Compositionen und Pensa sollen zwar den Schüler auch nöthigen, die grammatische Seite seiner Autoren nicht zu vernachlässigen. Dass der Schüler aber diese Nöthigung nicht „fortwährend" empfindet, lehrt einerseits die Erfahrung zur Genüge, andererseits lässt dies schon der Umstand erwarten, dass überhaupt nur alle vier Wochen eine solche schriftliche Schularbeit anzufertigen ist. Ist schon jetzt die Klage ziemlich allgemein, dass bei wöchentlich einer Grammatikstunde die schriftlichen Leistungen im Griechischen vom Beginne der Homerlectüre an immer schlechter werden, wie werden dieselben erst im Falle einer Annahme jener Vorschläge aussehen? Auch die im neuen Lehrplane geforderte Fortsetzung der Xenophon- und Demostheneslectüre wird eine solche Beschränkung des grammatischen Unterrichtes nicht aufzuwiegen vermögen. Endlich darf ja auch der Grundsatz, dass der grammatische Unterricht der richtigen und vollen Auffassung der Autorenlectüre dienen soll, nicht in das Extrem ausarten, deshalb auf denselben nur ein geringes Gewicht zu legen: dies hieße denn doch den anerkannt großen formalen Bildungswert gerade der griechischen Grammatik zum Nachtheile des Gymnasiums zu gering anschlagen In Anbetracht dieser Umstände scheint Grünes' Vorschlag (S. 33), in Quinta und Sexta wöchentlich, in Septima und Octava dagegen alle 14 Tage eine Grammatikstunde anzusetzen, den Vorzug zu verdienen, da es ausreichend sein dürfte, „wenn die alle 14 Tage im Anschlusse an die Lectüre prosaischer Werke vorgenommenen mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen in das Griechische Gelegenheit bieten, Wiederholungen wichtiger Theile der Syntax vorzunehmen". Auf diese Art hofft Grünes mit Recht, „eine verhältnismäßig große Anzahl von Stunden für die Lectüre zu gewinnen, die unbedingt nothwendig sind, soll dieselbe in dem bestimmten Ausmaße leicht und ohne Schädigung der Gründlichkeit durchgenommen werden". Ob freilich auch in diesem Falle das „bestimmte Ausmaß" wirklich wird erreicht werden können, dürfte immerhin zweifelhaft erscheinen.

b) Behandlung des Lehrstoffes. Wie aus den Erörterungen der Instructionen (S. 55 fg.) über die Xenophonlectüre hervorgeht, unterscheiden dieselben zwei concentrische Kreise in der Behandlung der griechischen Syntax im Obergymnasium: einen Unterricht in den Hauptlehren, der mit dem I. Semester der Quinta abgeschlossen sein, und einen specielleren Unterricht, der in den folgenden Semestern die Kenntnis dieser Hauptlehren vertiefen und specielle syntaktische Erscheinungen in jenes in großen Zügen kennen gelernte System einordnen soll. Diesem wohlerwogenen

Digitized by Google

Plane gegenüber scheint mir das Verlangen Heinrichs (S. 59) und v. Leclairs (S. 137 fg.) nach Beseitigung dieser concentrischen Kreise und nach Einführung eines „systematischen Unterrichtes" — in Wirklichkeit ist ja auch der von den Instructionen geforderte ein solcher — in dem von ihnen beabsichtigten Sinne nicht berechtigt zu sein. Die „Erweiterung und Vertiefung der grammatischen Kentnisse nach einem festen Plane", d. h. nach der systematischen Anordnung der Schulgrammatik, erscheint mir weniger am Platze als die nach Maßgabe des absolvierten Lectürstoffes; denn im ersteren Falle wird der Lehrer entschieden oftmals in Verlegenheit sein, wie er das für die inductive Behandlung des durch die grammatische Anordnung vorgezeichneten Lehrstoffes erforderliche Substrat aus der Lectüre beschaffen soll, eine andere Behandlung des syntaktischen Lehrstoffes aber als die inductive wäre entschieden verkehrt. Thatsächlich sind auch für die Beseitigung jener beiden concentrischen Kreise keine hinreichend stichhältigen Gründe von den Vertretern dieser Meinung angeführt worden.

II. Übungen im Übersetzen ins Griechische auf der Elementarstufe.

Die Forderung der Instructionen in dem Capitel „Schriftliche Übungen" (S. 51), dass die aus dem Deutschen ins Griechische zu übersetzenden Sätze vom Schüler zuerst in das Präparationsheft und dann, nachdem sie in der Schule corrigiert worden sind, noch einmal „in ein eigenes, vom Lehrer zu controlierendes Heft eingetragen und eingelernt werden sollen", wird von Heinrich (S. 56) mit Recht als „Überbürdung" bezeichnet. Dieses doppelte Schreiben ist in der That höchst überflüssig; es genügt vollkommen, wenn die Schüler diese zur Präparation aufgegebenen Sätze in ihrem Präparationsheft schriftlich übersetzen, dieselben sodann von dem aufgerufenen Schüler an die Tafel geschrieben und unter Mitwirkung der ganzen Classe corrigiert werden und der Lehrer streng darauf sieht, dass die übrigen Schüler gleichzeitig in ihren Präparationsheften die gemachten Fehler corrigieren. Ebenso dürfte in Anbetracht dieser ständigen griechischen Schreibübungen auch der Vorschlag Lauczizkys (S. 94), die daneben geradezu überflüssigen und zeitraubenden, sowie wegen des häufigen Abschreibens obendrein vielfach unverlässlichen griechischen Pensa in Tertia und Quarta zu beseitigen, Erwägung verdienen. Ersprießlicher wäre es wohl, dieselben durch Compositionen zu ersetzen.

III. Lectüre der griechischen Autoren.

Hinsichtlich desjenigen, was im Folgenden über den Umfang der zu absolvierenden Lectüre gesagt ist, erlaube ich mir, auf den Standpunkt hinzuweisen, von welchem aus ich II, S. 14 fgg. auch die Forderungen des Lehrplanes auf dem Gebiete der lateinischen Autorenlectüre besprochen habe. Auch hier will ich mir keineswegs die Befähigung anmaßen, auf Grund meiner bisherigen Lehr-

Digitized by Google

praxis über das Maß des im allgemeinen Erreichbaren ein bestimmtes Urtheil abzugeben, hoffe aber doch, durch die Darlegung der Übereinstimmung meiner bisherigen Erfahrungen mit dem Gutachten mancher erfahrener Schulmänner wenigstens einen kleinen Beitrag zur Gewinnung eines allgemeinen Urtheiles liefern zu können.

A. Xenophon.

Während der neue Lehrplan ebenso wie der Organisationsentwurf den Beginn der Xenophonlectüre erst in Quinta fordert, ist in neuerer Zeit eine gewichtige Stimme zu Gunsten einer obligatorischen Verlegung desselben auf eine frühere Stufe laut geworden. Auf Grund der von ihm gemachten Erfahrungen regt nämlich Pokorny (S. 39 fg.) die Frage an, „ob die Xenophonlectüre nicht statt erst im I. Semester der V., schon im II. Semester der IV. Classe beginnen könnte". Trotz der sehr beachtenswerten Gründe, die hiefür beigebracht werden, dürfte es doch gerathen sein, diesen Vorschlag wenigstens nicht zu einer allgemein bindenden Forderung zu machen. Derselbe geht nämlich von der Voraussetzung aus, dass der Unterricht in der griechischen Formenlehre bereits am Ende des I. Semesters der Quarta zum Abschluss gebracht ist; diese Voraussetzung aber basiert wieder auf einer zweiten, nämlich dass es dem Lehrer in Tertia wirklich gelungen ist, den Lehrstoff gemäß der Forderung des Organisationsentwurfes und des neuen Lehrplanes bis zu den Verben auf μι mit der erforderlichen Gründlichkeit zu absolvieren. Wie aber schon oben dargethan worden ist, dürfte es im ganzen nur sehr wenige Lehrer geben, welche sich dieses Erfolges rühmen können. Die erwähnte zweite Voraussetzung steht also mit der Leistungsfähigkeit weitaus der meisten Lehrer nicht im Einklang; und da mit ihr nothwendig auch die erste fällt, so ergibt sich, dass aus diesen beiden Voraussetzungen sich kaum mit Aussicht auf allseitigen Erfolg eine für die Gesammtheit bindende Folgerung wie die obige wird ziehen lassen. Außerdem wäre gegenüber den Ausführungen Pokornys aber auch noch Folgendes zu bedenken. Das Substrat für die inductive Behandlung der Hauptlehren der griechischen Syntax in Quarta braucht keineswegs die Xenophonlectüre zu beschaffen; ja ich gebe sogar auf dieser Unterrichtsstufe den aus dem Übungsbuche der III. und IV. Classe gesammelten griechischen Sätzen vor den aus Xenophon entnommenen unbedenklich den Vorzug. Denn die Sätze des Übungsbuches können wegen ihres geringen Umfanges vom Schüler leicht überblickt werden und enthalten stets einen in sich vollkommen abgeschlossenen Gedanken; die aus der Xenophonlectüre entlehnten müssen dagegen häufig aus dem Zusammenhang herausgerissen werden, in welchem Falle sie inhaltlich nicht befriedigen, oder man muss dieselben in Verbindung mit einer ganzen Reihe anderer Sätze durchnehmen, die für das Verständnis der Regel völlig irrelevant sind und daher dem grammatischen Unterrichte nur unnöthig Zeit entziehen. Anders verhält sich die Sache freilich auf der

Digitized by Google

Oberstufe des syntaktischen Unterrichtes, wo eine Erweiterung und Vertiefung der in Quarta erworbenen Kenntnisse aus der griechischen Syntax erreicht werden soll; dort wird man größere Satzgefüge, auf Grund deren erst sich ein tieferes Verständnis für gewisse Feinheiten der griechischen Syntax vermitteln lässt, nicht mehr wohl entbehren können und darum die Xenophonlectüre auch für grammatische Zwecke ausbeuten müssen. In Quarta aber müsste man schon ein beträchtliches Stück dieser Lectüre absolviert haben, was im Anfang keineswegs besonders rasch vonstatten geht, ehe man auf Grund derselben mit dem syntaktischen Unterrichte beginnen könnte; man würde ferner jedesmal eine geraume Zeit weiter lesen müssen, um ausreichendes Material für die Behandlung neuer Punkte der Syntax zur Verfügung zu haben, ja es würden infolge dessen vielleicht manche der Hauptlehren der griechischen Syntax in dieser Classe gar nicht mehr zur Behandlung kommen, während das einschlägige Material des Übungsbuches dem Schüler von früher her bereits bekannt ist und ohneweiters rasch verarbeitet werden kann. Endlich scheint mir auch die Benützung der Xenophonlectüre zur Befestigung der Kenntnis der griechischen Formenlehre nicht angemessen; diese Kenntnis muss bereits vor Beginn der Classikerlectüre vollkommen gesichert sein. Es gibt in der That kaum ein unangenehmeres Hemmnis der Lectüre, als wenn der Schüler im Laufe derselben bald da, bald dort bei einer Form hängen bleibt, die er bei nicht übereilter Durchnahme der Formenlehre sofort hätte erkennen müssen. Ist der Lehrer wirklich einmal so glücklich, die Formenlehre und die Hauptregeln der Syntax mit der erforderlichen Gründlichkeit schon vor dem Ende des II. Semesters der Quarta zum Abschluss gebracht zu haben, dann mag er wohl statt der im Anhang unserer Übungsbücher gewöhnlich vorkommenden Fabeln, Anekdoten und kleineren Erzählungen lieber gleich einen Xenophontext zur Hand nehmen, um seinen Schülern etwas Besseres zu bieten. Die Forderung eines obligatorischen Beginnes der Xenophonlectüre schon in diesem Semester wird jedoch nach den obigen Ausführungen kaum rathsam erscheinen.

B. Die Homerischen Epen.

1. Ilias. Der Lehrplan fordert (S. 171) im zweiten Semester der Quinta „ausgewählte Partien im Umfange von 2—3 Büchern", neben welchen in wöchentlich einer Stunde die Xenophonlectüre fortgesetzt werden soll; im ersten Semester der Sexta werden (S. 172) „ausgewählte Partien im Umfange von 5—6 Büchern" verlangt, während für die Fortsetzung der Xenophonlectüre hier alle 14 Tage eine Stunde angesetzt erscheint. Heinrich (S. 64) erklärt in Bezug auf dieses Pensum für Quinta und Sexta, es sei damit „nicht zu viel verlangt"; Grünes bezeichnet (S. 45) wenigstens das Homerpensum der sechsten Classe als erreichbar. Die Mehrzahl derjenigen, welche die Forderungen des neuen Lehrplanes und der damit verbundenen Instructionen besprochen

Digitized by Google

haben, hat sich jedoch entschieden im gegentheiligen Sinne geäußert. So erklärt Zelger (gegen Heinrich in der Discussion über dessen Vortrag. S. 69) die Bewältigung des Homerpensums beider Classen als „bei dem vorhandenen Schülermaterial unmöglich, namentlich wenn die Lectüre auch nur annähernd in jener Weise betrieben werden soll, welche von den Instructionen verlangt wird", indem er auf Grund eingehender Erwägung aller in Betracht kommenden Factoren zu dem Resultate gelangt, dass in der fünften Classe auf eine Lesestunde 27—40, in der sechsten 60—70 Verse im Durchschnitt fallen, ja dass diese Durchschnittsziffern in Anbetracht des anfangs nothwendigen langsamen Fortschreitens der Lectüre im späteren Verlaufe derselben in der fünften Classe bis auf 50, in der sechsten bis auf 80 Verse per Stunde sich erhöhen. Ebenso kommt Zirwik (S. 19 fg.) auf Grund eines ziffermäßigen Nachweises zu dem Resultate, dass das Ausmaß aus Homer für beide Classen übertrieben und viel zu hoch gegriffen und ohne leichtfertige Behandlung nicht zu bewältigen sei; er erklärt, dass er trotz aller Bemühungen in beiden Classen dieses Ausmaß nicht zu erreichen vermochte, und fordert darum entschieden eine bedeutende Herabsetzung desselben, und zwar für Quinta wenigstens um die Hälfte. Biehl hält (S. 380) in Quinta nur einen Gesang der Ilias neben der einstündigen Xenophonlectüre für möglich; in Sexta könnten statt sechs nur drei Bücher der Ilias „von einem fleißigen Lehrer mit fleißigen Schülern" bewältigt werden. Auch Grünes bezweifelt (S. 45), dass „im zweiten Semester der fünften Classe bei drei Stunden in der Woche neben dem ersten Gesange der Ilias ein zweiter vollständig gelesen werden kann". Soweit bisher meine eigene Erfahrung reicht, muss ich zwei Bücher der Ilias als das höchste und nur unter besonders günstigen Umständen erreichbare Ausmaß für Quinta bezeichnen; sowohl vor als nach der Herausgabe des neuen Lehrplanes fand ich, nachdem ich den ersten Gesang mit meinen Schülern gründlich durchgearbeitet hatte, nur mehr Zeit zur Bewältigung einiger Bruchtheile des zweiten. Auch in Sexta habe ich noch vor dem Erscheinen des neuen Lehrplanes nicht mehr als drei Bücher bewältigen können; wenngleich ich damit nicht behaupten will, dass tüchtigere Lehrer mit einem besseren Schülermaterial nicht mehr zu leisten im Stande wären, so glaube ich doch besorgen zu müssen, dass ich auch bei Anwendung der von den neuen Instructionen geforderten Behandlung dieser Lectüre, die keineswegs darnach angethan ist, ein rasches Fortschreiten derselben zu fördern, nicht viel weiter kommen würde, und muss darum ebenfalls eine angemessene Verminderung des Homerpensums für Quinta und Sexta in Vorschlag bringen. Vielleicht dürfte es sich empfehlen, in Quinta II. A vollständig, in Sexta die für den Gang der Handlung wichtigen Partien aus II. I. II. Σ. T. X. Ω zu fordern, für diejenigen Theile aber, welche nicht gelesen werden können, möglichst eingehende Inhaltsangaben eintreten zu lassen.

Digitized by Google

2. Odyssee. Der Lehrplan schreibt (S. 172) im zweiten Semester der Septima „ausgewählte Partien der Odyssee im Umfange von etwa 6 Büchern" vor, neben welcher Lectüre die des Demosthenes weiter betrieben werden soll; im zweiten Semester der Octava ist die Lectüre der Odyssee nach Absolvierung einer Tragödie des Sophokles nach Thunlichkeit fortzusetzen. Biehl erscheint auch dieses Ausmaß zu groß; er will (S. 381) für die siebente Classe statt 6 Bücher bloß 3—4 gefordert wissen, in der achten aber die weitere Lectüre der Odyssee dem Privatfleiß überlassen. Da ich bisher noch nicht in der Lage war, nach den neuen Instructionen den Unterricht im Griechischen in Septima zu ertheilen, würde ich es überhaupt vermeiden, die Odysseelectüre in den Rahmen meiner Besprechung einzubeziehen, wenn nicht eine dem Vorschlage Biehls direct widersprechende Meinungsäußerung zu verzeichnen wäre, die wohl unmöglich für die Allgemeinheit Geltung erlangen kann. Zirwik, der (S. 4) überhaupt das griechische Pensum für die siebente und achte Classe als zu niedrig gestellt bezeichnet, erklärt (S. 21 fg.) auf Grund seiner Erfahrungen als zulässige Forderung für Septima und Octava je zwölf Gesänge, also die ganze Odyssee (mit nur unbedeutenden Auslassungen); er versichert, in Septima „oft in einer Stunde 100—150 Homerische Verse spielend" bewältigt und in Octava die Lectüre der zweiten Hälfte der Odyssee mit Leichtigkeit in der Zeit von Ostern bis zur Maturitätsprüfung absolviert zu haben. Ein solcher Erfolg muss doch wohl auf Rechnung ganz besonders günstiger Verhältnisse zu setzen sein; eine etwaige Zumuthung aber, dieses Ausmaß als allgemeine Forderung aufzustellen — und etwas dergleichen scheint mir allerdings in Zirwiks Auseinandersetzung zu liegen — müsste entschieden bekämpft werden, wie denn überhaupt die von ihm angegebenen Lectürquanta für Septima und Octava so kolossal sind, dass eine allgemeine Normierung derselben wohl von vornherein unmöglich erscheint. Mag immerhin die von Zirwik angegebene geringe Schülerzahl sowie die aus dem Umstande, dass überhaupt das Aufgeben eines bestimmt abgegrenzten Pensums nicht mehr nothwendig war, — sonst ein an und für sich vom pädagogischen Standpunkt aus bedenkliches Verfahren! — ersichtliche treffliche Beschaffenheit dieses Schülermaterials, gepaart mit besonderer Tüchtigkeit des Lehrers, die Bewältigung eines solchen Pensums einigermaßen erklären: für die Allgemeinheit dürfen solche Verhältnisse nicht vorausgesetzt werden. Für mich wenigstens bleibt die Bewältigung von 12 Büchern der Odyssee in Septima in der von den Instructionen geforderten Weise bei wöchentlich bloß vier dem Griechischen gewidmeten Unterrichtsstunden, von welchen jedesmal eine Stunde auf den grammatischen Unterricht und außerdem so manche Stunde auf die Fortsetzung der Lectüre des Demosthenes entfällt, durchaus ein Ding der Unmöglichkeit; und ebensowenig kann meines Erachtens von der Berechtigung einer etwaigen Forderung, im zweiten Semester der Octava nach der Lectüre einer Tragödie

Digitized by Google

des Sophokles weitere 12 Bücher der Odyssee zu absolvieren, die Rede sein.

C. Herodotos.

Den zwischen dem Lehrplan (S. 172) und den Instructionen (S. 61) bestehenden Widerspruch haben bereits Heinrich (S. 64) und Zirwik (S. 20 fg., 25) aufgedeckt: während der Lehrplan die „Hauptpunkte aus der Geschichte der Perserkriege" fordert, wollen die Instructionen ein ganzes Buch im Zusammenhange gelesen wissen. Man wird wohl beiden rechtgeben müssen, wenn sie, übereinstimmend mit der Forderung des Lehrplanes, sich für eine Auswahl, wie sie Hintner in seiner Chrestomathie getroffen hat, entscheiden. Gegenüber der berechtigten Klage Zirwiks betreffs der Weglassung von Herod. VII, 8—20, welche Capitel „uns das klarste Bild der Herodoteischen Weltanschauung bieten", aus dieser Chrestomathie könnte ja immerhin Abhilfe geschaffen werden, wenn der Herausgeber dieser Auswahl sich bewogen fände, in eine neue Auflage seines Buches diese Partie mit aufzunehmen. Ebenso wird man Heinrich beipflichten müssen, wenn er (a. a. O.) gegen die Bestimmung der Instructionen, dass man nach dreimonatlicher Herodotlectüre wieder zu Homer zurückkehren solle (während der Lehrplan, wie Zelger in der Discussion über Heinrichs Vortrag S. 68 hervorhebt, die Beschäftigung mit Herodot durch das ganze zweite Semester vorschreibt) aus den von ihm angegebenen Gründen sich ausspricht.

D. Demosthenes.

Während der Lehrplan (S. 172) und die Instructionen (S. 62) die Lectüre von 3—4 der kleineren Staatsreden des Demosthenes (der olynthischen und Philippischen) fordern, lässt Biehl (S. 381) als erreichbares Ausmaß bloß drei der kürzesten Reden, z. B. die olynthischen, oder aber eine etwas größere, z. B. „die wohl nicht leicht zu umgehende dritte Philippische Rede" nebst einer der kleinsten Reden gelten. Für meine Person muss ich gestehen, dass ich auch vor dem Erscheinen der Instructionen kein größeres Quantum zu absolvieren vermochte. Über Heinrichs Verwerfung der Fortsetzung der Demostheneslectüre im zweiten Semester der Septima (S. 66) wird noch später zu sprechen sein.

E. Platon.

Der neue Lehrplan fordert (S. 172, vgl. Instr. S. 65 fg.) als Lectüre im ersten Semester der Octava „die Apologie des Sokrates als Einleitung, dann zwei der kleineren Dialoge (Laches, Euthyphron, Lysis, Charmides) oder einen der bedeutenderen Dialoge, z. B. Protagoras, Gorgias". Zirwik erklärt diese Forderung, wie aus seinen Angaben (S. 22 fg.) zu ersehen ist, für erfüllbar; er las im ersten Semester zuerst Sophokles' Οἰδίπους τύραννος, dann Platons Gorgias, hierauf im zweiten Semester die Apologie und Ὀδυσσ. ν—ω mit unbedeutenden Auslassungen.

Digitized by Google

Er nahm dabei nicht die Apologie als Einleitung der Platonlectüre, sondern den Gorgias, „den die Schüler wunderbar leicht erfassten, während die Apologie nur durch häufige Verweisungen auf die bereits im Gorgias behandelten Stellen erklärt werden konnte". Anders lautet jedoch das Urtheil Biehls (S. 381), welcher außer der „unbedingt zu fordernden gründlichen Lectüre der Apologie" nur noch einen kleinen Dialog, am besten den Euthyphron, für möglich erklärt. Nach meiner eigenen Erfahrung muss ich mich dieser letzteren Meinung anschließen, indem ich seinerzeit lediglich die Apologie und den Kriton, dessen Wiederaufnahme unter die für die Schullectüre verwendbaren Dialoge ich mit Zirwik aus dem von ihm angegebenen Grunde wünschte, zu absolvieren vermochte; und soviel ich weiß, stehe ich in dieser Beziehung keineswegs allein da, vielmehr beschränkte sich die Platonlectüre an unseren Gymnasien sehr häufig gerade auf diese beiden Schriften.

F. Sophokles.

Gemäß der Bestimmung des neuen Lehrplanes (S. 172) soll die Lectüre des Sophokles erst im zweiten Semester der Octava eintreten; in den „Bemerkungen zum Lehrplan" (S. 162) wird die Maßregel, der siebenten Classe die bisher in derselben vielfach betriebene Lectüre einer Tragödie des Sophokles abzunehmen, näher begründet. Für die Beibehaltung der Sophokleslectüre auch in Septima ist Pokorny (S. 41 fg.) mit allerdings gewichtigen Gründen eingetreten; will man sich aber dafür entscheiden, dann wird man — wozu man sich schwerlich entschließen dürfte — die Lectüre der Odyssee in dieser Classe und somit wohl überhaupt aufgeben müssen, da die schwierige Lectüre des neu auftretenden Tragikers jedenfalls ein ganzes Semester beansprucht, aber auch in der achten Classe nach Absolvierung einer zweiten Tragödie kaum mehr Zeit für die Lectüre eines nennenswerten Theiles der Odyssee übrig bleibt. Ich war seinerzeit nicht imstande, nach Absolvierung der beiden ersten Bücher der Odyssee die Lectüre der Antigone zu Ende zu führen, und glaube auch in dieser Hinsicht, wie schon eine Andeutung in den oben citierten „Bemerkungen zum Lehrplan" zeigt, keineswegs allein dazustehen; die Lectüre eines Dramas aber hat nur sehr problematischen Wert, wenn dieselbe nicht vollständig zu Ende geführt werden kann und nicht mehr Zeit genug für die fruchtbaren Schlussbetrachtungen auf Grund dieser vollständigen Lectüre übrig bleibt. Auch Grünes erklärt (S. 45) die mit Pokorny von ihm gewünschte Lectüre einer Tragödie des Sophokles bereits in Septima nur dann für möglich, wenn 1. in dieser und der folgenden Classe bloß alle 14 Tage eine Grammatikstunde angesetzt wird, 2. die betreffende Classe begabt und wohl vorbereitet ist und 3. die Homerlectüre eine wesentliche Einschränkung erfährt — Beachtung dürfte auch der Vorschlag Zirwiks (S. 22) verdienen, die schwierige Sophokleslectüre aus dem zweiten in das erste Semester der Octava zu verlegen, „wo die Schüler

Digitized by Google

noch mit voller Geisteskraft an die Arbeit gehen können", während im zweiten Semester „bereits die Arbeiten des ersten Semesters und besonders die Sorge wegen der bevorstehenden Maturitätsprüfung dem Geiste der Schüler die nöthige Schnellkraft entzogen haben". In der That kann, auch wenn der Zweck dieser Prüfung, wie er durch hochortige Bestimmungen klargestellt worden ist, noch so sorgfältig im Auge behalten wird, im allgemeinen dem Schüler nicht absolut jede Vorbereitung auf dieselbe erspart werden: außerdem aber ist noch zu bedenken, dass die Maturitätsprüfung gegenwärtig schon verhältnismäßig lange vor dem gewöhnlichen Termin für den Schluss des Schuljahres einfallen und so unter Umständen das Fruchtbringende der Sophokleslectüre, namentlich wenn es sich um eines der längeren Dramen handelt, wesentlich beeinträchtigt werden kann. — Verwahrung muss jedoch bei dieser Gelegenheit gegen die Bemerkungen Heinrichs (S. 67 fg.) betreffs der metrischen Behandlung Sophokleischer Chorlieder eingelegt werden. Heinrich erklärt eine metrische Behandlung der Chorlieder überhaupt nur in dem Falle für empfehlenswert, „wenn man solche Texte hat, in denen die Chorlieder nicht in einzelne Perioden aufgelöst sind, die durch Statuierung von Pausen und drei- und viermorigen Längen in sich gleich gebaut erscheinen"; eine derartige Gestaltung der lyrischen Partien sei, weil zu compliciert, nach seiner Erfahrung für die Schule nicht verwendbar. „Ist man gleichwohl genöthigt," fährt er fort, „eine solche Ausgabe wie die von Schubert *in usum scholarum* zu benützen, so wird kaum etwas anderes übrig bleiben, als auf die metrische Behandlung der meisten Chorpartien zu verzichten." Da es Heinrich unterlassen hat, seinen eigenen Standpunkt auf dem Gebiete der Metrik näher zu kennzeichnen, muss ich mich auf folgende Erklärung beschränken. Ich habe Schuberts Sophokles-Ausgabe, die anerkanntermaßen zu den besten einheimischen Leistungen auf dem Gebiete der Classikereditionen gehört, gleich nach ihrem Erscheinen meiner Schullectüre zugrunde gelegt und gerade die von ihm beigefügte Zergliederung der Chorlieder für die Schule sehr gut verwendbar gefunden. Legt man dem Schüler vorher in einer kurzen Einleitung die hiebei in Betracht kommenden Grundbegriffe zurecht, lässt man ihn hierauf, wenn die Chorlieder an die Reihe kommen, bei der an der Tafel vorzunehmenden metrischen Zergliederung derselben die Längen und Kürzen selbst bestimmen und ihn unter Hinweis auf die früher erörterten Grundbegriffe sodann das metrische Gebilde construieren, wobei allerdings der Lehrer zunächst mit eigenem Beispiel vorangehen und die weitere Thätigkeit des Schülers leiten muss, so lässt sich der Bau der Chorlieder in dieser Weise sehr gut begreiflich machen, das Kunstvolle desselben gehörig zur Anschauung bringen, und die Recitation des so zergliederten Liedes geht mindestens ebensogut vonstatten als bei der gedanken- und systemlosen Zergliederung der Chorlieder, wie man sie in manchen älteren Sophokles-Ausgaben vorfindet.

Digitized by Google

Fortsetzung der Lectüre des Xenophon und des Demosthenes in Quinta, Sexta und Septima.

Gemäß den Forderungen des neuen Lehrplanes (S. 171 fg.) soll die Lectüre Xenophons nicht schon im ersten Semester der Quinta vollständig abgeschlossen, sondern neben jener der Ilias und des Herodotos in dieser und in der folgenden Classe in der Weise weitergeführt werden, dass in Quinta wöchentlich, in Sexta etwa alle 14 Tage eine Unterrichtsstunde der Fortsetzung dieser Lectüre gewidmet wird; ebenso soll im zweiten Semester der Septima neben der Lectüre der Odyssee jene des Demosthenes weiter betrieben werden, wobei freilich weder der Lehrplan noch die Instructionen die Art der Vertheilung auf die Gesammtheit der für die griechische Lectüre in dieser Classe zu Gebote stehenden Lehrstunden angeben. Die Gründe, welche für die Aufstellung dieser Forderungen maßgebend gewesen sind, werden in den Instructionen hervorgehoben, weshalb ich mich hier mit einem Verweise auf S. 56 derselben begnügen darf; den Vortheilen gegenüber, die durch eine solche Fortsetzung der Lectüre attischer Prosa erreicht werden können, glaube ich hier aber auch auf einen empfindlichen Nachtheil hinweisen zu müssen, der bei stricter Befolgung der erwähnten Weisungen des Lehrplanes unvermeidlich eintritt. Wird nämlich diese Lectüre thatsächlich so betrieben, dass alle 8, beziehungsweise alle 14 Tage je eine Stunde derselben gewidmet wird, so muss man, abgesehen davon, dass auch die gleichzeitig betriebene Lectüre der Homerischen Dichtungen und des Herodotos dadurch nicht unerheblich gestört wird, die Rücksicht auf den Inhalt des Gelesenen so ziemlich ganz aus dem Spiele lassen. Dies gilt namentlich für die Fortsetzung der Demostheneslectüre. Für dieselbe kann, da wöchentlich in Septima der Lectüre überhaupt nur drei Stunden zugewiesen sind, höchstens alle 14 Tage je eine Stunde angesetzt werden; bei solcher Vertheilung aber ist ein ordentliches Festhalten der Gliederung und des Gedankenganges, worauf doch bei der Lectüre eines Redners sehr viel ankommt, gar nicht recht denkbar, außer man wollte in jeder Stunde denselben wieder ganz von Anfang an recapitulieren, was in Bezug auf das zu absolvierende Lectürquantum zu sehr bedenklichen Consequenzen führen würde. Unter solchen Umständen kann bei den Schülern ein Interesse an dem Gelesenen unmöglich aufkommen; eine Verzichtleistung auf dieses Interesse aber ist vom pädagogischen Standpunkte aus geradezu undenkbar. Es wäre daher meines Erachtens ersprießlicher, wenn man, wie ich schon II, S. 19 vorzuschlagen mir erlaubte, anstatt im zweiten Semester der Quinta wöchentlich und in Sexta gar alle 14 Tage eine Stunde Xenophon zu lesen und es mit der Fortsetzung der Demostheneslectüre im zweiten Semester der Septima ebenso zu halten, lieber etwa in der Mitte des Semesters nach Absolvierung eines Buches der Ilias oder der Odyssee oder eines größeren Abschnittes aus Herodotos diese Lectüre auf eine Zeitlang unterbrechen und während dieses Zeit-

raumes einen größeren Abschnitt aus Xenophon, beziehungsweise eine der kleineren Reden des Demosthenes im Zusammenhang lesen würde. In diesem Falle würde nicht nur die Hauptlectüre des betreffenden Semesters vor mehrmaliger Unterbrechung an unpassender Stelle bewahrt, sondern auch der Gefahr vorgebeugt, dass das Interesse der Schüler an der in zweiter Linie betriebenen Lectüre des Xenophon und des Demosthenes ertödtet wird, und somit auf beiden Gebieten der Lectüre nur genützt. Die Vortheile, welche sich die Instructionen von der Fortsetzung der Lectüre attischer Prosaiker versprechen, würden dadurch keineswegs geschmälert, da, wie ich schon a. a. O. hervorgehoben, die Sicherheit im Gebrauche des attischen Dialectes in diesem Falle nicht mehr gefährdet ist als bei der von dem neuen Lehrplane geforderten Vertheilung; die oben erwähnten schlimmen Folgen dieser Vertheilung aber würden so gänzlich beseitigt und obendrein noch unnöthigem Zeitverluste vorgebeugt. Sollte dieser Vorschlag als annehmbar befunden werden, so würde damit auch die Forderung Heinrichs (S. 66), die Fortsetzung der Demostheneslectüre gänzlich fallen zu lassen, deren Ausführung jedenfalls auf die Geübtheit der Schüler im attischen Dialect und ihre deutsch-griechischen Übersetzungsübungen eine ungünstige Rückwirkung üben würde, gegenstandslos.

Bei dieser Gelegenheit sei mir noch ein Nachtrag zu II, S. 20 erlaubt, woselbst ich mich für eine analoge Fortsetzung der Ciceroleetüre im zweiten Semester der Septima und in der Octava ausgesprochen habe. Da in der letzteren Classe der Schüler bei der Lectüre Platons auch mit dem Bedeutendsten aus der Geschichte der griechischen Philosophie bekannt wird, so dürfte es sich nach dem, was II, S. 18 fg. über die Ersprießlichkeit einer gleichzeitigen Lectüre von griechischen und lateinischen Literaturwerken desselben Gebietes gesagt worden ist, empfehlen, die im Lehrplan dem ersten Semester der Septima zugewiesenen, aber in demselben nach der Lectüre der Reden schwer zu bewältigenden Partien aus Ciceros philosophischen Werken als in zweiter Linie zu betreibende Lectüre jenem Semester der Octava zuzuweisen, in welchem die Lectüre Platons betrieben wird. In diesem Falle würde eine kurze Belehrung über den Zusammenhang zwischen den Leistungen der Römer und jenen der Griechen auf dem Gebiete der Philosophie, welche ohnehin im Interesse einer allseitigen Würdigung der literarischen Thätigkeit Ciceros nicht wohl entbehrt werden kann, erst recht am Platze sein.

IV. Erhöhung der Stundenzahl in Quarta und Septima.

Am Schlusse dieser Erörterungen ist noch ein Wort über den Vorschlag v. Leclairs (S. IV) zu sagen, es möge die Stundenzahl für diesen Gegenstand in Quarta und Septima von vier auf fünf erhöht werden. So erwünscht es jedem Lehrer des Griechi-

Digitized by Google

schen sein müsste, wenn dieser Vorschlag zur Verwirklichung gelangte, wird man sich doch bei den Schwierigkeiten, mit welchen das Zulegen einer weiteren Unterrichtsstunde in jedem Gegenstande nach den Ausführungen Ptaschniks (S. 466. 468 fg.) verbunden ist, wohl im günstigsten Falle damit begnügen müssen, diese Vermehrung wenigstens für die siebente Classe anzustreben, während in der vierten, falls der Lehrer sich die Ausscheidung alles überflüssigen Materials aus der Formenlehre und Syntax zur strengen Pflicht macht und die Wortbildungslehre sowie der Beginn der Xenophonlectüre nicht schon hier gefordert wird, die bisher normierte Stundenzahl immerhin noch ausreichen dürfte.

Thesen.

In Bezug auf den Unterricht im Griechischen wird somit als wünschenswert bezeichnet:

1. Wahl des inductiven Verfahrens beim Unterricht in der Formenlehre.

2. Beschränkung des Lehrpensums der Tertia auf die Formenlehre bis zum Perfectstamm excl.

3. Inductive Behandlung der Hauptlehren der griechischen Syntax in Quarta auf Grund der bereits durchgenommenen griechischen Sätze des Übungsbuches und diesem Zweck entsprechende Einrichtung desselben.

4. Vermeidung einer zu weit gehenden Beschränkung des grammatischen Unterrichtes im Obergymnasium (in Quinta und Sexta wöchentlich, in Septima und Octava mindestens alle 14 Tage eine Grammatikstunde); Anschluss an die systematische Anordnung der Schulgrammatik nur, soweit denselben das in der absolvierten Lectüre gebotene syntaktische Material gestattet.

5. Beseitigung der Reinschrift der aus dem Deutschen ins Griechische übersetzten Übungssätze.

6. Beseitigung der griechischen Pensa und eventuelle Ersetzung derselben durch Compositionen.

7. Beibehaltung des derzeit für den obligatorischen Beginn der Xenophonlectüre festgesetzten Zeitpunktes.

8. Beschränkung des Homerpensums auf Ἰλ. A und die für den Gang der Handlung wichtigen Partien aus Ἰλ. I. II. Σ. T. X. Ω. auf 3—4 Bücher der Odyssee und eingehende Inhaltsangaben der übergangenen Partien.

9. Beschränkung der Herodotlectüre auf die „Hauptpunkte aus der Geschichte der Perserkriege" gemäß der Forderung des Lehrplanes, im Gegensatze zu jener der Instructionen.

10. Beschränkung der Lectüre des Demosthenes nach dem Vorschlage Biehls.

Digitized by Google

11. Beschränkung der Platonlectüre auf die Apologie und einen kleinen Dialog; Wiederaufnahme des Kriton in den Kanon der Platonlectüre.

12. Beibehaltung der im Lehrplan verfügten Beschränkung der Sophokles-Lectüre auf die VIII. Classe; Verlegung derselben in das I. Semester dieser Classe.

13. Zusammenhängende Lectüre des Xenophon und des Demosthenes auch dort, wo dieselbe in zweiter Linie neben jener der Homerischen Dichtungen und des Herodotos betrieben wird.

14. Verlegung der Lectüre von Partien aus Ciceros philosophischen Werken in jenes Semester der Octava, in welchem die Lectüre Platons betrieben wird.

15. Erhöhung der Stundenzahl in Septima von 4 auf 5.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule" in Wien.

Mitgetheilt von dem Schriftführer Dr. K. Tumlirz.

Vierter Vereinsabend.

(14. Jänner 1888.)

Obmannstellvertreter Dr. Rieger eröffnet in Verhinderung des Obmannes die Sitzung. — Der Antrag des Ausschusses, den Herrn Landesschulinspector Maresch anlässlich seiner Auszeichnung zu beglückwünschen, wird einstimmig angenommen.

Gegenstand der Tagesordnung: Debatte über den Vortrag des Dr. Alois Höfler.

Der Vorsitzende schlägt zur Regelung der Debatte vor, die Besprechungen an die Aufeinanderfolge der im Vortrage aufgestellten Thesen zu knüpfen.

Zunächst ergreift Prof. Plank das Wort und erklärt, wenn die Versammlung zustimmt, wolle er im allgemeinen über die Vorschläge reden, die er mit Freuden begrüße, wenn er auch nicht in allen Punkten mit denselben einverstanden sei. Bedenken hege er schon dagegen, dass in VIII. die Optik ins zweite Semester verlegt werde, und dass Mineralogie und Stereometrie im Vorunterrichte gar nicht vorkommen, demnach nach III. wieder Planimetrie in IV gelehrt werde. Es werde auch von der Überbürdung gesprochen: doch das müsse man betonen, dass hiebei weniger von dem mathematischen als dem naturwissenschaftlichen Unterrichte die Rede sein könne; denn gerade der naturwissenschaftliche, insbesondere der physikalische Unterricht bereite in Ansehung des umfangreichen Lehrstoffes und der knapp bemessenen Zeit die namhaftesten Schwierigkeiten. Dem könne durch eine Herabsetzung des Lehrzieles abgeholfen werden. Bezüglich der Maturitätsprüfung sollte man entweder nur eine Auswahl der Lehrgegenstände, etwa Latein, Deutsch, Mathematik vornehmen oder alle Gegenstände des Gymnasiums: denn es sei insbesondere bedauerlich, dass die Naturgeschichte in den zwei obersten Classen vom Unterrichte ausgeschlossen, auch bei der Maturitätsprüfung nicht geprüft werde.

Plank ist mit der Aufhebung der dermalen bestehenden Zweitheilung des Gymnasiums einverstanden und meint, das Gymnasium solle dreistufig sein: die drei ersten Jahre vorbereitender Unterricht auf den eigentlich wissenschaftlichen Unterricht, der mit IV. beginnt und dann in den obersten Classen

Digitized by Google

ergänzt wird. Zur Begründung der Dreistufigkeit verweist Redner auf den analogen Lehrplan der Bürgerschulen und die Organisation des mathematischen Unterrichtes an den Universitäten und gibt folgende Zusammenstellung:

IV. Erstes Semester: zwei Stunden Chemie.
Zweites Semester. zwei Stunden Botanik; in den folgenden Jahrgängen Physik und Naturgeschichte neben einander.

V. Je eine Stunde Mineralogie und zwei Stunden Physik.

VI. Beide Semester eine Stunde Zoologie, zwei Stunden Physik.

VII. Je eine Stunde Naturgeschichte als Ergänzung des früheren Unterrichtes, zwei Stunden Physik als Ergänzung des früheren Unterrichtes.

VIII. Je eine Stunde Wiederholung des ganzen Lehrstoffes. In VIII. könne beispielsweise im ersten Semester bloß Naturgeschichte, im zweiten bloß Physik genommen werden.

Der Vorunterricht müsse aber wirklich ein elementarer sein, Systematik müsse möglichst ferne bleiben.

Was den geometrischen Unterricht anlangt, so solle derselbe in I. entfallen. — Redner verweist wieder auf den Lehrplan der Volksschulen; in ähnlicher Weise müsse auch der physikalische Unterricht abgegrenzt werden.

Was die Überbürdung anlangt, so würde dieselbe durch die Aufnahme einer modernen Sprache wohl noch gesteigert; durch die von ihm angeregte Dreitheilung aber würde sich nicht bloß dasselbe, wie bisher, ohne Überbürdung erreichen lassen, sondern wahrscheinlich noch mehr, so dass in VIII. vielleicht noch darstellende Geometrie gelehrt werden könnte.

Dr. Herz hält die Zweitheilung für nothwendig, da die vorgebrachten Bedenken nicht stichhältig seien und es in der Natur der Sache gelegen sei, dass dem systematischen Unterrichte ein vorbereitender, dem Fassungsvermögen der Schüler angepasster vorausgehen müsse. Redner verweist auf die nordamerikanischen Schulen: publics scools = Volksschulen und liceals = Fachanstalten. Das Project der Einstufigkeit sei fallen zu lassen, das Princip der Zweistufigkeit mit gewissen Änderungen beizubehalten.

Dr Kotanyi wendet sich zunächst gegen den von einem Vorredner herangezogenen Vergleich der Volks- und Bürgerschulen und macht auf das entschieden anders geartete Schülermateriale aufmerksam, das eine Mittelschule besuche, im Vergleiche zu dem Schülermateriale der Bürgerschulen. Was die Ansetzung der „Caesur" betrifft, so möge dieselbe in Übereinstimmung mit dem Vorgange in der Natur angesetzt werden, also mit dem 15. Lebensjahre des Schülers. Demnach ist Redner für die Beibehaltung der Caesur, wie sie jetzt üblich ist. Redner bespricht einige Widersprüche zwischen den einzelnen Sätzen der ersten These.

Landesschulinspector Dr. R. v. Wretschko erklärt, der Anregung des Vorsitzenden folgend, zur ersten These sprechen zu wollen, und erörtert zunächst die Frage, ob die für die Zweistufigkeit bisher angenommenen Gründe etwa nunmehr alteriert seien. Redner betont, dass der Vortrag auf ihn durch seine wohldurchdachte und ernste Behandlung des wichtigen Gegenstandes einen tiefen Eindruck gemacht habe, wenn er auch nicht in allen Punkten damit einverstanden ist. So sei er bezüglich der administrativen Gründe für die Zweistufigkeit, deren Existenz von dem Vortragenden für die Gegenwart geleugnet wird, anderer Meinung. Diese Gründe seien auch jetzt noch vorhanden und erheischen Berücksichtigung, denn von allen jenen, die das Gymnasium besuchen,

Digitized by Google

wird alljährlich eine große Zahl durch die verschiedensten Veranlassungen der Mittelschule entzogen — viele sind berufen, wenige auserwählt. Dazu gehörten nicht bloß, wie Höfler meint, die Pharmaceuten, sondern auch solche, die sich der landwirtschaftlichen, gewerblichen oder Handelsschulen und den militärischen Anstalten zuwenden. Alle diese Gruppen müssen mit einer entsprechenden Vorbildung ausgestattet sein, und darauf müsse der Staat bei seiner Gesetzgebung Rücksicht nehmen. Es müsse daher der Gymnasial-Unterricht mindestens in allen praktischen Fächern bei der Caesur das gleiche Ziel wie nach absolvierter Bürgerschule erreichen. Redner hebt hervor, dass der Titel des Vortrages den Glauben erwecken könnte, als sei der Verfasser gegen die Zweistufigkeit — keinesfalls, sondern nur bezüglich des Eintrittes der Caesur stehe der Vortragende auf einem anderen Standpunkte. Die für die Verschiebung im mathematischen Unterrichte von Höfler vorgebrachten Gründe hält Redner für nicht ausreichend, z. B. dass Stereometrie in IV. und VI. zu bald auf einander folge, ferner dass in V. sehr große Schwierigkeiten zu bewältigen seien. Dass gewisse praktische Dinge in den mathematischen Unterricht nicht hineingehören, sei richtig, aber all dies reiche nicht aus, um die Caesur zu verschieben. Durch die geplante Zurückverschiebung wird der Lehrstoff für die oberen Classen theilweise unzweckmäßig vermindert, so wenn in VI. das ganze Jahr Stereometrie gelehrt würde. Da nun die Unterrichtszeit nicht vermindert werden soll, so würde eine Entlastung qualitativ nicht durchgeführt werden. Dasselbe gelte auch bezüglich der Naturwissenschaften. — Gegen die Vertheilung der Chemie, die Auflassung einer physikalischen Stunde in IV. und die Auflassung der Mineralogie lassen sich Bedenken nicht unterdrücken. Wenn z. B. nur ein Curs Mineralogie in V. ist und die Stereometrie im Untergymnasium entfällt, wie soll da bei der Krystallographie der Lehrer der Mineralogie an die in der Stereometrie erworbenen Kenntnisse anknüpfen? Die Mineralogie im Untergymnasium ausfallen zu lassen, sei überdies ein großes Opfer, das sich ja auch beim geographischen und physikalischen Unterricht recht fuhlbar machen dürfte. Redner ist der Ansicht dass die nothwendige Correctur beim physikalischen Unterrichte vorgenommen werden müsse, indem man an eine Reduction des Lehrstoffes schreitet. Wird aber auch noch eine Reduction der Zeit vorgenommen, so sei die Reduction des Lehrstoffes noch schwieriger. Jedoch aus Rücksicht für die Aufnahme eines neuen Gegenstandes solle man keine Reduction befürworten, da müsse eine gänzliche Umänderung des Lehrplanes eintreten. Redner schließt mit der Erklärung, dass er eine Reduction insbesondere im physikalischen Unterricht für wünschenswert halte, allein die Caesur für alle Gegenstände nach seiner Ansicht besser nach IV. als nach III. eintreten dürfte.

Dr. Höfler dankt zunächst für das liebevolle Eingehen in die von ihm vorgebrachten Gedanken und hält sich verpflichtet, mitzutheilen, was ihn insbesonders zur Erstattung der Vorschläge veranlasst habe. In mehreren Journalen sei mit überzeugender Sicherheit von einer Reform des Gymnasiums die Rede gewesen. Um nun dem vorzubeugen, dass diese Reform nicht etwa in der von den Journalen befürworteten Weise vorgenommen werde, habe er, geleitet von dem Wunsche, nichts Wesentliches an dem Bisherigen, insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht, rütteln zu lassen, seine Stimme erhoben. Doch vor allem müsse er betonen, dass seine Anträge, was den naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft, nur in dem Sinne gedacht seien, dass dieselben der ungetheilten Zustimmung der Vertreter der Naturwissenschaften, als der

Digitized by Google

competenten Richter, gewiss sind: er müsse entschieden der Ansicht entgegentreten, als ob er mit seinen Anträgen in das Entscheidungsrecht der naturhistorischen Fachgruppe etwa übergreifen wolle.

Was die beantragten Reductionen betrifft, so ließe sich doch vieles entschieden Unassimilierbare ausscheiden, so dass mit der Reduction an Zeit das Auskommen gefunden werden könnte, selbstverständlich im Einverständnis mit der Gruppe der Naturhistoriker. Bezüglich des Titels „Nicht-zweistufiges Gymnasium" pflichtet Redner den Ausführungen des Landesschulinspectors Wretschko bei. Bezüglich der allgemeinen Gründe für die dermalen bestehende Zweistufigkeit verlangt Redner den statistischen Nachweis, ob die angeführte Ausscheidung des Schülermaterials thatsächlich erst mit IV. eintritt. Und selbst dann müssen doch die Gründe der Eintheilung, welche das Gymnasium als Ganzes im Auge haben, entscheidender sein, als etwa die Rücksichten auf gewisse praktische Bedürfnisse, die sich eben gegebenen Falles einer Änderung der Abstufung des Gymnasiums anbequemen müssen. Den mathematischen Vorunterricht mit III. zu schließen, sei nicht schwierig, wenn man I. bis III. stets im Auge behält, was man im Obergymnasium braucht. Denn gleich in III. deshalb das Buchstabenrechnen vorzunehmen, damit etwa der nach IV. Austretende auch einmal mit Buchstaben rechnen gelernt habe, sei doch kein ausreichender Grund. Demnach hält Redner seine These bezüglich des dreijährigen Vorunterrichts aufrecht, was den mathematischen Unterricht anlangt. Der Übelstand, der in V. bei der Krystallographie eintritt, wenn Stereometrie nicht in IV. gelehrt wird, verdient jedenfalls Berücksichtigung. Doch sei nach den Vorschlägen immerhin eine Verbindung des stereometrischen Unterrichtes mit dem Lehrpensum der ersten drei Classen möglich. Wenn ferner nach III. in IV. wieder Planimetrie gelehrt wird, so werde zwar manches noch im Gedächtnisse haften, aber es sei auch Gelegenheit geboten, die Kenntnisse zu vertiefen und schwierigere Probleme zu lösen. Redner schließt mit der Erklärung, dass die vorgerückte Zeit es ihm verwehre, auf die Fülle des vorgebrachten Materials weiter einzugehen, worauf der Vorsitzende These I zur Abstimmung bringen will, da sich niemand mehr zum Worte meldet. Landesschulinspector Dr. v. Wretschko meint, man solle vorher auch über die organisch zusammenhängenden Thesen II und III die Ansichten hören, worauf der Vorschlag des Vorsitzenden, für die nächste Sitzung die Fortsetzung der Debatte auf die Tagesordnung zu setzen, einstimmig angenommen wird.

Fünfter Vereinsabend.

(28. Jänner 1888.)

Der Obmann theilt mit, dass dem Vereine als Mitglieder beigetreten sind: Herr Wilhelm Hallada, Bürgerschullehrer und ehemaliger Gymnasialsupplent in Wien; Professor Dr. Anton Ehrenberger in Krems, Director Hermann Ulbrich, Professor Kaltenbrunner und Professor Bleininger am Stifts-Gymnasium in Melk.

In Ausführung des Beschlusses der letzten Versammlung begab sich eine Deputation zu dem Herrn Landesschulinspector Anton Maresch, um demselben anlässlich der ihm zutheil gewordenen allerhöchsten Auszeichnung die Glückwünsche des Vereines zu überbringen. Der Obmann ist beauftragt, den Dank des Herrn Landesschulinspectors der Mittelschule zu übermitteln.

Digitized by Google

An der Herausgabe der Zeitschrift „Mittelschule" wird sich von nun an auch die „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz betheiligen, so dass das Blatt von 1888 an das gemeinsame Organ sämmtlicher deutschen Mittelschulvereine sein wird. (Bravo!)

In Anbetracht dieser erfreulichen Vereinigung sämmtlicher deutschen Mittelschulen hält der Ausschuss den Zeitpunkt für gekommen, die Frage eines allgemeinen deutsch-österreichischen Mittelschultages anzuregen, der ein Analogon zu den in Deutschland seit langem bestehenden Directoren- und Philologentagen sein soll. Durch einen solchen alljährlich in einer anderen Stadt abzuhaltenden Congress der österreichischen Mittelschulprofessoren wäre die Möglichkeit einer unmittelbaren Discussion gemeinsamer Schulangelegenheiten geboten. Um einem solchen „Mittelschultag" den Weg zu bahnen, stellt der Obmann den vom Ausschusse gebilligten Antrag, die Schwestervereine in Wien, Prag und Graz einzuladen, zu Pfingsten d. J. nach Wien zu kommen und die literarische Allianz der Vereine durch eine persönliche Zusammenkunft zu krönen. Dabei werde es sich dann leicht zeigen, ob die Idee eines Mittelschultages durchführbar sei oder nicht.

Von einer sofortigen Discussion dieses Antrages wird auf den Vorschlag des Landesschulinspectors Dr. R. von Wretschko abgesehen und die Berathung auf die nächste Sitzung verschoben.

Schließlich theilt der Obmann mit, dass ein Verleger die Neuauflage des von der Mittelschule seinerzeit herausgegebenen Schülerbibliothekskataloges auf seine Kosten zu übernehmen sich bereit erklärt habe. Der Ausschuss empfiehlt die Neuauflage, da dieselbe einem Bedürfnis entgegenkomme und dem Vereine daraus keine Kosten erwachsen. (Wird angenommen.)

Es folgt sodann die Fortsetzung der Debatte über den Vortrag Professor Dr. A. Höfler (Vgl. 3. und 4. V.-A.).

Professor Dr. A. Höfler gibt zunächst folgende Erklärung ab:

Gegenüber einer Äußerung des Referenten, welche mir unmittelbar nach dem Vortrage am 10. December darüber zugekommen ist, dass ich im Anschlusse an die III. These die Verminderung der naturwissenschaftlichen Lehrstunden in der IV. Classe von wöchentlich drei auf zwei empfohlen habe, erlaube ich mir folgende Erklärung abzugeben:

Ich wünsche jenen Vorschlag durchaus nur als einen bedingungsweisen aufgefasst zu wissen, indem ich nämlich nur unter der Voraussetzung, dass in den Lehrplan des reformierten Gymnasiums neue Lehrfächer (etwa Französisch und Zeichnen) aufgenommen werden, überhaupt eine solche Verminderung als motiviert betrachten könnte. Indem ich darauf hinwies, dass hier eine Stunde erspart werden könnte, war es mir eben gerade darum zu thun, als Fachlehrer der Naturwissenschaften meiner Überzeugung öffentlich Ausdruck zu geben, dass jene eine Stunde auch bereits die äußerste Concession sei, welche die mit Lehrzeit ohnedies so karg bedachten Naturwissenschaften irgend welchen anderen Fächern machen können, und dass ich insbesondere die von verschiedenen Seiten empfohlene gänzliche Auflassung eines naturwissenschaftlichen Vorbildungsunterrichtes in den unteren Classen des Gymnasiums für einen schweren pädagogischen Fehlgriff halten müsste. Da ferner nach meinem Vorschlage nicht das

Digitized by Google

Fach, welches ich selbst vertrete — Physik (inclusive Chemie und astronomische Geographie) — sondern eine naturgeschichtliche Disciplin, die Mineralogie, im Stundenausmaße verkürzt würde, so habe ich ebenfalls ausdrücklich im Vortrage hervorgehoben, dass ich die Entscheidung über diesen Vorschlag wesentlich davon abhängig gemacht sehen möchte, was die Herren Fachlehrer der Naturgeschichte hinsichtlich ihrer bisherigen Erfahrungen über den pädagogischen Wert des mineralogischen Unterrichtes in der III. Classe geltend zu machen haben. Den naturgeschichtlichen Unterricht gegenüber dem physikalischen als minder wichtig betrachten oder ihn verkürzen zu wollen, liegt mir so ferne, dass ich im Falle eines neunten Gymnasialjahres dieses nicht dem physikalischen sondern dem naturgeschichtlichen Unterrichte zugewendet zu sehen wünschte (Mineralogie, Botanik, Zoologie nebst Anthropologie, Hygiene in der V., VI., VII., Physik in der VIII. und IX. Classe).

Eine viel näher liegende Möglichkeit, die Naturgeschichte für den Ausfall des einen Semesters in der III. Classe zu entschädigen, wäre die, dass die nach einem anderen meiner Vorschläge in der V. Classe entbehrlich werdende vierte wöchentliche Mathematik-Stunde der Naturgeschichte der V. zugewiesen würde. — Doch bitte ich dies nur als eine Anregung, nicht als einen Antrag von meiner Seite zu betrachten: denn positive Anträge hinsichtlich der Naturgeschichte zu stellen, halte ich mich, als Nichtfachmann, nicht befugt.

Hierauf wendet er sich gegen die Ausführungen der Herren: Professor Plank, Dr. Herz und Dr. Kotanyi. Prof. Plank habe ganz verwandte Gründe vorgebracht, aber für den Unterricht in concentrischen Kreisen könne Redner nicht sein, da das Gymnasium die systematische Beherrschung eines größeren wissenschaftlichen Gebietes endlich erheische und darum die Ziele der Volksschule und des Gymnasiums doch ganz verschiedene seien. Auch die Bemerkungen des Dr. Herz, über die Nothwendigkeit einer Bifurcation einzugehen, würde zu weit führen; dagegen billigt Redner wohl dessen zweites Argument, dass man dem Untergymnasium keine Systematik zumuthen dürfe, diese aber am Obergymnasium fordern müsse. Nur negiert er entschieden, dass dadurch eine Abtheilung des Gymnasiums nach bestimmten Jahrgängen gefordert werde; denn natura non facit saltus, und ein plötzlicher Übergang finde bei den Knaben nicht statt. Gegenüber dem Herrn Landesschulinspector Dr. R. v. Wretschko, der hervorhob, dass von den administrativen Rücksichten, welche ehemals zur Zweistufigkeit führten, noch keineswegs alle weggefallen seien, müsse er bemerken, dass eben die jetzt bestehende Zweistufigkeit die Eltern geradezu auffordere, die Entscheidung, ob der Schüler weiter studieren soll oder nicht, bis zur Absolvierung der Quarta aufzuschieben. Das heiße aber Rücksicht nehmen auf solche Elemente, für welche das Gymnasium nicht geschaffen ist. Wem aber sei man mehr Rücksicht schuldig, den Berufenen oder den Unfähigen?

Auf secundäre Gründe sei durchaus kein Gewicht zu legen. Wenn das Studium der Pharmacie oder landwirtschaftlichen Schulen und Militäranstalten das Untergymnasium voraussetze, so heiße das, fremden Organisationen auf eine so wichtige Institution wie das Gymnasium einen ganz unberechtigten Einfluss gewähren.

Man könne auch einwenden, dass der Schüler im Gymnasium, wenn des Redners Vorschläge durchgeführt würden, manches nicht lernen würde,

Digitized by Google

was er dann im Leben brauche. Das sei ein Irrthum. Für den Knaben sei eben manches unpraktisch, was für das Leben praktisch ist. Übrigens könnte den Bedenken durch die Abänderung einiger Worte der I. These Rechnung getragen werden, derart, dass dieselbe dann lauten würde:

Insoweit der Organisations-Entwurf vom Jahre 1849 die Zweistufigkeit des Gymnasiums aus administrativen Rücksichten (z. B. Mangel einer Bürgerschule) eingeführt hat, besteht zur Beibehaltung dieser Einrichtung, speciell der Begriffe „Unter- und Obergymnasium", heute kein derartig zwingender Grund mehr, dass sich nicht die Ziele der Unterstufe auch anderweitig erreichen ließen.

Wohl aber zeigen die während des Bestehens dieser Einrichtung gesammelten pädagogisch-didaktischen Erfahrungen, namentlich über das wesentlich verschieden geartete Interesse und die Fassungs- und Arbeitskraft des Knaben und des jungen Mannes, dass für diejenigen Gegenstände welche bisher im Unter- und Obergymnasium besonders gelehrt wurden, ein Vorbildungsunterricht erwünscht, ja unentbehrlich ist; in diesen Gegenständen wäre also nach wie vor eine Unter- und Oberstufe auseinander zu halten, wobei auf eine selbst relative Vollständigkeit im Untergymnasium verzichtet werden müsste.

Da jedoch aus keinem vorgängigen Grunde einzusehen ist, warum dieser Vorbildungsunterricht für alle Fächer die gleiche Zahl von Jahrescursen in Anspruch nehmen sollte, so wird für jeden Gegenstand einzeln (wenn auch mit Beachtung seiner sachlichen Beziehungen zu den übrigen Fächern) aus rein pädagogischen Motiven zu entscheiden sein, zwischen welche Jahrescurse die „Caesur" zwischen Unter- und Oberstufe fallen und mit welchem Schuljahr der systematische Unterricht begonnen werden soll.

Dr. Herz glaubt, dass die praktischen Rücksichten in dieser Frage in erster Linie stehen; und dass die pädagogischen sich den ersteren anbequemen müssen.

Prof. Schwaiger hebt hervor, dass praktische und administrative Rücksichten für — pädagogische und Zweckmäßigkeitsgründe gegen die Zweistufigkeit sprechen. Da aber die Zahl derer, denen die Zweistufigkeit zugute komme, die größere sei, so möchte es sich empfehlen, diese Einrichtung beizubehalten. Freilich könnte dabei bedenklich erscheinen, dass eben viele Schüler im Gymnasium darum nicht fortkommen, weil um dieser Eintheilung willen manches aufgenommen werden muss, was zu schwer sei. Auch werde der Unterricht, weil man eben eine relative Vollständigkeit anstrebe, leicht zu systematisch.

Prof. Dr. F. Noe betont vom Standpunkte des Naturhistorikers die Nothwendigkeit des Mineralogie-Unterrichtes in Tertia unter Hinweis auf die Beziehungen dieser Disciplin zu dem Haushalt und der Technologie. Zu bedauern ist, dass die Mineralogie in Quinta sich auf keinen gründlichen Chemieunterricht stützen kann. Aber die Krystallographie, der einzige Ersatz der descriptiven Geometrie an Gymnasien, dürfe nicht beschränkt werden, und darum sei es nothwendig, dass die Beschreibung der Mineralien an bereits vorhandene mineralogische Vorkenntnisse anknüpfen könne. Zwei Semester Mineralogie sei absolut das Minimum, unter welches kein Naturhistoriker herabgehen kann.

Prof. Plank hebt hervor, dass er ja nur für die unterste Stufe den concentrischen Unterricht empfohlen habe. Er bittet, seinen Antrag zu Protokoll

Digitized by Google

zu nehmen und im Falle der Ablehnung der Thesen Höflers zur Abstimmung zu bringen. Der Antrag lautet:

1. Das Untergymnasium besteht aus den drei ersten, das Obergymnasium aus den fünf folgenden Jahrgängen des Gymnasiums.

2. Die Unterrichtsmethode ist eine stufenweise erweiternde: in den Naturwissenschaften und der Geometrie am Untergymnasium ähnlich der der Bürgerschule in concentrischen Kreisen; am Obergymnasium principiell systematisch, mit Unterscheidung einer mittleren (IV., V., VI. Classe) und obersten Stufe (VII. und VIII. Classe).

3. In beiden Zweigen der Naturwissenschaften (Naturgeschichte und Physik) findet der Unterricht, ebenso wie in der Arithmetik und der Geometrie, parallel statt. Ausgenommen hievon ist die I. Classe des Unter- und die I. Classe des Obergymnasiums, indem am Untergymnasium Geometrie und Physik erst in der II. Classe, am Obergymnasium aber eigentliche Physik erst in der V. Classe beginnt.

4. Das Ausmaß der Lehrstunden ist in Mathematik wie in den Naturwissenschaften in Summa das bisherige.

In Arithmetik und Geometrie Stundenzahl wie bisher, nur in der V. Classe um eine Stunde weniger. Geänderte Eintheilung des Lehrstoffes.

In den Naturwissenschaften Summe der Stundenzahl wie bisher, nur in der IV. Classe um eine Stunde weniger, und in der V. und VI. Classe um je eine Stunde mehr (welche vom mathematischen Unterrichte erspart wird) In der VIII. Classe könnte ebenfalls auch noch in jedem Semester eine Stunde entfallen.

Es entfallen für das ganze Obergymnasium:

In Naturgeschichte,	auf	9	Sem.	vertheilt,	10	wöchentl. Unterrichtsst.
Gegenwärtig	„	4	„	„	8	„ „
In Physik u. Chemie	„	9	„	„	18	„ „
Gegenwärtig	„	4	„	„	12	„ „

Bei alternierender Eintheilung der Naturgeschichte und Physik ein Stundenausmaß von je einer und zwei Stunden im Semester, je vierzehn wöchentliche Unterrichtsstunden auf neun Semester, wobei die Chemie zur Physik gezählt würde.

Landesschulinspector Dr. Ritter v. Wretschko legt vor allem Gewicht auf die Frage, ob in den Naturwissenschaften und in der Mathematik ein Vorbildungsunterricht nothwendig sei oder nicht. Der Vortragende sei zu dem Resultate gelangt, dass ein vorbereitender Unterricht verlangt werden müsse, also zu der Forderung einer Unter- und Oberstufe, wenn er auch nicht die Linie ziehe, wo diese Trennung stattfinden soll. Doch darum handle es sich weniger, als darum, dass aus der Überzeugung aller Herren hervorgehe, dass ein Vorbildungsunterricht nöthig sei. Es liege diese Forderung ja in der Natur der Sache. Auch existiere kein Lehrplan, in dem nicht in irgend einer Form für einen Vorunterricht in den Naturwissenschaften vorgesorgt werde. Ja die deutschen Lehranstalten haben sogar drei Stufen, eine auf die Beobachtung begründete, eine den systematischen Zusammenhang vermittelnde, und eine dritte, auf welcher die wichtigsten biologischen Erkenntnisse mitgetheilt werden. Der Vorunterricht entspreche vollkommen einem Entwicklungsstadium, in welchem der Schüler für die Beobachtung ein Interesse habe, für die Denkarbeit jedoch

Digitized by Google

noch unreif sei. Eine abnorme Einrichtung aber wäre es, wollte man die beiden Thätigkeiten in ein Alter verlegen, in welchem das Interesse des Schülers für die eine schon abhanden gekommen ist; man würde dadurch auch die Denkarbeit beeinträchtigen. Redner schlägt darum vor, zunächst zu erklären, dass ein naturwissenschaftlicher und mathematischer Vorunterricht am Gymnasium unerlässlich sei (2. Al. der I. These), das 3. Al. vorderhand bis zur Abstimmung über die 3. These unerledigt zu lassen und das Al. 1 anzunehmen mit der Modification: *Wiewohl die gleichen administrativen Rücksichten, wie zur Zeit der Herausgabe des Organisationsentwurfes für Gymnasien für die Beibehaltung eines Unter- und Obergymnasiums in vollem Umfange nicht mehr Geltung haben, so zeige doch die seitdem gesammelten etc. (Al. 2).*

Nach einigen kurzen Bemerkungen Prof. Dr. Höflers, welcher bittet, nicht durch die Annahme dieser Fassung den Schein zu erwecken, als ob die jetzige Zweistufigkeit des Gymnasiums gefordert würde, worauf Landesschulinspector Dr. Ritter v. Wretschko erklärt, dass durch seinen Antrag die Festsetzung einer Begrenzung nach dem dritten oder vierten Jahre nicht präjudiciert werde, wird Al. 1 und 2 der I. These in der Fassung des Landesschulinspectors Wretschko angenommen, Al. 3 dagegen abgelehnt.

Sechster Vereinsabend.

(11. Februar 1888.)

Dem Vereine sind als Mitglieder beigetreten die Herren: Josef Geier, Supplent am Franz-Josefgymnasium, und Anton Neumann, Professor am akademischen Gymnasium in Wien.

Fortsetzung der Debatte über den Vortrag des Professor Dr. Höfler (s. 3., 4., 5. V.-A.).

Prof. Dr. Wallentin erklärt sich gegen eine Weglassung der Stereometrie, welche die besondere Eignung hat, Auge und Verstand zu üben. Er beruft sich hiebei auf einen Aufsatz Gernerts, der 1858 in der Gymnasial-Zeitschrift erschien. Gernert hatte an seiner Anstalt auch die Projectionslehre eingeführt, wodurch die Anschauung räumlicher Größen bei seinen Schülern wesentlich gefördert wurde. Auch die Krystallographie, der schwierigste Gegenstand des Gymnasiums, setze positive Kenntnisse in der Stereometrie voraus. In der I. Classe werde der Lehrstoff leichter bewältigt werden können, wenn man die Decimalbrüche gleich im Anschluss an die ganzen Zahlen nehme. Die Kettendivision hätte wegzufallen. Auch in Tertia sei die Algebra nothwendig, da der Schüler einen Begriff von positiven und negativen Zahlen so bald als möglich bekommen müsse. Im Obergymnasium sei der Lehrstoff für die VI. Classe zu groß. Es würde sich daher empfehlen, in der V. Classe die einfacheren Sätze, wie $a + b = b + a$, beiseite zu lassen, damit man Raum gewinne, um die quadratischen Gleichungen noch in dieser Classe zu behandeln.

Was die Caesur nach Tertia anbelange, so sei diese seiner Meinung nach unthunlich, 1. weil die Stereometrie wegfallen müsste: 2. weil ein vierjähriger Unterricht in der Planimetrie die Schüler ermüden würde.

Mit Bezug auf die III. These schlägt Wallentin vor, die Chemie mit der Mineralogie in der III. Classe zu verbinden, und verweist, um den Vortheil einer solchen Vereinigung zu zeigen, auf das Steinsalz. Dann könnten den Naturwissenschaften in Tertia drei wöchentliche Stunden (1. Semester

Digitized by Google

Mineralogie (2) und Chemie (1), 2. Semester Physik (3), in Quarta zwei Stunden zugewiesen werden, wobei die jetzige Gesammt-Stundenanzahl dieser Disciplinen erhalten bliebe.

Prof. Dr. Noe ist ebenfalls der Meinung, dass die Decimalbrüche im Anschluss an die ganzen Zahlen zu lehren seien. Er beklagt es ferner, dass der Gymnasialschüler nichts aus Geologie und allgemeiner Biologie erfahre. Allein den Vorschlag Wallentins, die Verbindung der Chemie mit der Mineralogie betreffend, billigt er nicht, weil hiebei wahrscheinlich einer der beiden Lehrgegenstände zu kurz kommen würde. Gegen eine Streichung der Mineralogie im Untergymnasium legt er nochmals Verwahrung ein.

Prof. Plank betrachtet die Frage, ob die Caesur nach der III. oder IV. Classe fallen solle, als die Hauptfrage. Die Frage der Eintheilung des Lehrstoffes möge man ganz außer Spiel lassen. Den Vorunterricht könne man abkürzen, ohne ihn zu verstümmeln. Zweck der II. These sei, Raum für den systematischen Unterricht im Obergymnasium zu erlangen. Dies sei nothwendig und er fordere dasselbe auch für die Naturwissenschaften, wo die Sache noch mehr dränge als in der Mathematik. Er will dabei einen parallelen Unterricht in der Physik und in der Naturgeschichte, damit letztere auch in den Kreis der Maturitätsprüfung gezogen werden könne. Aus diesem Grunde ist er mit der II. These vollständig einverstanden.

Landes-Schulinspector Dr. R. v. Wretschko ist nicht so sanguinisch, in den Vorschlägen des Professors Plank eine Förderung des naturwissenschaftlichen Vorunterrichtes zu sehen. Es sei schwer einzusehen, wie man denselben Lehrstoff, der jetzt in vier Jahren absolviert werde, in drei Jahren bewältigen könne, auch wenn die Methode geändert würde. Hinsichtlich der letzteren dürfe nicht die tiefe Kluft übersehen werden, die zwischen der Bürgerschule und der Mittelschule bestehe und immer bestehen wird, eine Kluft, die durch die Bezeichnung Bürgerschule und Gelehrtenschule trefflich ausgedrückt ist; erstere ist für das Gros, letztere für die Elite der Schüler bestimmt. Um einer Überbürdung auszuweichen, müsse eine möglichste Beschränkung der Zahl der Lehrgegenstände angestrebt werden, was gegen einen parallelen Unterricht der Naturgeschichte und Physik spreche. Übrigens kenne einen solchen auch kein Lehrplan der deutschen Anstalten. Bei dem concentrischen Unterricht liege auch die Gefahr der Oberflächlichkeit nahe; der strenge Unterricht dürfe aber dem Gymnasialschüler nicht erspart bleiben. An der Bürgerschule sei der concentrische Unterricht übrigens deshalb nothwendig, weil, wie statistisch nachgewiesen ist, die wenigsten Schüler am Schlusse der Schulzeit in der VIII. Classe sich befinden.

Hinsichtlich der in Berathung stehenden These II sei ihm Professor Walentins Ansicht sympathischer als die des Professors Plank. In der Geometrie und der Stereometrie lasse sich manches mit geringerer Breite behandeln; aber man dürfe nicht bloß das ins Auge fassen, was vom wissenschaftlichen Standpunkt wichtig ist, sondern müsse auch erwägen, dass der Schüler in die Verkehrsverhältnisse der gegenwärtigen Gesellschaft eingeführt werden soll, und das könne nur dann geschehen, wenn auch der Anwendung des Unterrichts auf praktische Fälle Raum gegönnt werde. Darum sei vorbehaltlich gewisser Verschiebungen und Weglassungen im ganzen der Umfang des Vorunterrichtes erwünscht, der gegenwärtig normiert ist. Auch ein methodischer Grund spreche gegen die II. These: Wenn schon jetzt in Quinta die wissenschaft-

Digitized by Google

liche Behandlung der Mathematik Verlegenheiten bereite, so würde das noch mehr in Quarta der Fall sein. Beweis dessen die Erfahrungen, die man in der IV. Classe der Realschulen macht, trotzdem dort der vorangegangene Vorbildungsunterricht der Arithmetik über die doppelte Stundenzahl verfügt. Daher müssen wir das, was wir haben, als das Bessere ansehen und an dem vierjährigen Vorbildungsunterricht auch in der Mathematik festhalten.

Was die III. These anbelange, so sei es, solange der Schüler in der obersten Classe eine die Naturgeschichte abschließende Belehrung über das Erdganze und die biologischen Erscheinungen nicht erhalte, sehr zu wünschen, dass der mineralogische Vorunterricht nicht gänzlich ausfalle. Die Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl in V. um eine würde kein annehmbarer Ersatz dafür sein, dieselbe ist an und für sich ohne Beziehung auf den Vorunterricht in hohem Grade wünschenswert, um die jetzigen äußerst dürftigen Erfolge des naturgeschichtlichen Unterrichtes der V. Classe zu kräftigen. Bestechend erscheine im ersten Augenblick Professor Dr. Walentins Vorschlag, die Chemie mit der Mineralogie zu vereinigen. Doch müsse in der Chemie manches berührt werden, was der Mineralogie als solcher fern liege und umgekehrt. Auch gehe die Methode auseinander. Darum sei auch hier das, was wir haben, plausibler als das, was wir bekommen sollen.

Professor Dr. Walentin erwidert Plank, dass man die Caesur als eine Art Function für die Eintheilung ansehen müsse, daher von der Frage der Eintheilung nicht trennen dürfe.

Professor Dr. Höfler knüpft an Walentins Bemerkungen über die Stereometrie in IV an. Hätte er wirklich einen so fruchtbaren Unterricht ignoriert, so wäre dies ein schwerwiegender Vorwurf. Aber das habe er nicht gethan, vielmehr wolle er, dass der geometrische Vorunterricht überhaupt an die dreidimensionalen Gebilde anknüpfe, wie es in dem Buche von Schram geschehe. Dann werde die Raumvorstellung des Quintaners nicht minder entwickelt sein als jetzt, und das, was von der Stereometrie in der IV. wirklich haften bleibe, viel leichter in drei Jahren vermittelt werden. Es sei ja gewiss kein gesunder Zustand, wenn man in VI. die Erfahrung mache, dass der Schüler von dem in IV. Gelernten fast alles verschwitzt habe. Wenn Professor Walentin sagte, dass ihm trotz des vortrefflichen stereometrischen Unterrichtes Gernerts die Krystallographie in V. als der schwierigste Gegenstand erschienen sei, so beweist das, dass Redner mit seiner Behauptung von den geringen Erfolgen in der Stereometrie der Quarta recht hatte. Übrigens wäre es für die Krystallographie in V. nur ein Vortheil, wenn gleichzeitig Stereometrie gelehrt würde. Bezüglich der Decimalbrüche in I. sei die Sache nicht so einfach, wie Noe meine, was schon das Beispiel $8 \times 0{\cdot}3$ zeige; die Decimalbrüche seien eben ein specieller Fall der gemeinen Brüche.

Sehr erfreut habe es ihn, dass sämmtliche Herren gegen das Ausmaß des mathematischen Lehrstoffes in VI. Stellung genommen haben. Das war auch das Mobile seines Vortrages, und darum habe er auch den Abschluss der Planimetrie in die IV., Stereometrie in die V. und Trigonometrie in die VI. Classe verlegt. Bei dieser Vertheilung brauchte man nicht mehr so nervös zu hasten, wie es jetzt geschieht.

Hinsichtlich der Physik ist das, was Redner erreichen wollte, schon durch die Annahme der I. These erzielt. Er bemerkt nur, dass für die Chemie

der Schüler in III. noch nicht reif sei, und darum habe er dieselbe gegen das Ende des physikalischen Vorunterrichtes verschoben.

Bei der Abstimmung wird der Antrag des Dr. Wallentin: „Der Vorunterricht in der Mathematik soll in der IV. Classe abgeschlossen werden", angenommen, Dr. Höflers These mit allen gegen drei Stimmen abgelehnt.

Die III. These Dr. Höflers wird mit Majorität angenommen, Prof. Planks Gegenantrag dagegen abgelehnt.

B. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Mitgetheilt von dem Obmann Dr. E. Maiss.

Fünfte periodische Versammlung.

(25. Jänner 1888.)

In dieser Sitzung machte der Obmann Mittheilung von dem erfolgten Beitritte des Grazer Vereins zu dem Cartelle behufs Herausgabe der Zeitschrift „Mittelschule".

Darauf folgte der Vortrag von Prof. E. Müller über den deutschen Aufsatz an den unteren Classen der Mittelschule.

Im Anschlusse an eine jüngst publicierte Broschüre Jaukers erörterte der Vortragende die Frage der Zulässigkeit, beziehungsweise Unzulässigkeit gewisser Aufsatzformen mit Rücksicht auf die maßgebenden didaktischen Momente, um zu dem Schlusse zu kommen, dass in den unteren Classen der Mittelschule die Anschauung die Grundlage jeder Arbeit sein und dass der Stoff der Arbeit ganz und gar das Interesse des Knaben erwecken müsse. Heitere Erzählungen, Beschreibung vollkommen bekannter Dinge und Erscheinungen, Charakteristiken einfacher Vorgänge, Schilderungen von Vorkommnissen im Leben des Schülers, aber ohne Rücksicht auf das subjective Moment, sollen die Hauptstufen für die Aufsätze sein. Der Stoff ist dabei mit großer Sorgfalt zu wählen. Die gebräuchlichen Lese- und Aufsatzbücher sind in dieser Beziehung nicht mustergiltig; in Jaukers Broschüre hingegen findet sich eine sehr passende und streng systematische Auswahl von Musterbeispielen für diese Zwecke, wenn dieselbe auch im Vergleich mit den Forderungen der Instructionen etwas spärlich erscheint.*) — Nachdem der Vorsitzende dem Redner den Dank ausgesprochen, wurde wegen vorgerückter Stunde die Sitzung geschlossen.

Sechste periodische Versammlung.

(8. Februar 1888.)

Zunächst berichtete der Obmann über einen bevorstehenden Schritt einiger Anhänger der Realschule zum Zwecke der Erhaltung und Hebung dieser Anstalten und ersuchte die principiellen Freunde der Realschule um Unterstützung.

Sodann referierte Prof. Dr. Loos über die sogenannten Practica, welche unter Vorsitz Prof. Dr. Willmanns von den Mitgliedern des päda-

*) Im wesentlichen finden sich die Hauptpunkte dieses Vortrages in der Besprechung des Jauker'schen Buches, dieses Heft S. 208.

Digitized by Google

gogischen Seminars am Neustädter Gymnasium versuchsweise abgehalten wurden und recht günstige Resultate ergeben haben.

Diese Practica sind Probevorträge von Lehramtscandidaten der deutschen Universität, ähnlich den praktischen Übungen der Candidaten für das Lehramt an Volksschulen, wie sie an den sogenannten Übungsschulen der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten stattfinden. Der Candidat hält die Unterrichtsstunde ab, für welche er im voraus das Thema zu bearbeiten hatte, nach Entlassung der Schüler werden von den stets zahlreich anwesenden Mitgliedern des Lehrkörpers deren Bedenken etc. vorgebracht, endlich spricht Prof. Dr. Willmann sein Urtheil.

Die Stunden fallen natürlich außer die Gymnasial-Lehrzeit auf freie Samstag-Nachmittage; die Schüler einer bestimmten Classe werden eingeladen und sind bisher gerne und in großer Zahl erschienen.

An dieses Referat knüpfte sich eine animierte Debatte, an welcher außer dem Referenten die Herren Director Dr. Hackspiel, Prof. Gottwald, Dr. Maiß, Müller, Richter theilnahmen.

Siebente periodische Versammlung.

(22. Februar 1888.)

Herr Prof. G. Effenberger besprach die verschiedenen Definitionen der geometrischen Grundgebilde, welche zu Unterrichtszwecken benützt werden.*) Wegen der Abstractheit dieser Begriffe ist deren Definition an sich schwierig, und bei dem Streben nach Erleichterung für die Fassungskraft der Schüler ist es noch keineswegs zu einer vollen Übereinstimmung in den Definitionen der Grundgebilde für den Unterricht gekommen. Der Vortragende prüft eine große Anzahl üblicher Definitionen und zeigt, welche die annehmbarsten und praktisch verwendbarsten sind.

In der nachfolgenden lebhaften Debatte, an welcher die Herren Dir. Seewald, Dir. Dr. Hackspiel, Prof. Dr. Loos, Dr. Rosicky, Stephanides, Wihlidal, Gottwald theilnahmen, erhoben sich die meisten Stimmen für die ausgiebige Verwendung der genetischen Definitionen, insbesondere im ersten Unterrichte.

Achte periodische Versammlung.

(14. März 1888.)

In dieser Sitzung wurde ein Comité gewählt, welches die Schritte einzuleiten hat, welche nothwendig werden, um, einer Einladung der Wiener Vereine folgend, eine Excursion des hiesigen Vereines zu Pfingsten nach Wien zu veranstalten; das Comité besteht aus den Herren Director Dr. Hackspiel, Prof. Dr. Loos und dem Obmann.

Sodann wurde beschlossen, sich einer Petition des Grazer Vereins um obligatorische Befreiung würdiger Söhne von Mittelschul-Professoren und -Directoren anzuschließen.

Es folgte ein Vortrag von Prof. Dr. Maiß, in welchem der Wert der Naturwissenschaften für die wahre allgemeine Bildung, nämlich Gewinnung einer realen Weltanschauung und Sicherung einer den Thatsachen entspre-

*) Ausführlicheres über diesen Vortrag folgt im nächsten Hefte.

Digitized by Google

chenden Denkmethode an einem speciellen physikalischen Thema (Mitschwingen elastischer Körper, Fluorescenz, Phosphorescenz) erläutert wurde.

Der Vortrag, welcher von einigen interessanten Demonstrationen begleitet war, fand lebhaften Beifall.

Neunte periodische Versammlung.

(21. März 1888.)

Herr Director Dr. Schlesinger hielt einen Vortrag über W. Z. Ressel als Lehrer und pädagogischen Schriftsteller.

Zu Reichenberg im Jahre 1809 geboren, besuchte Ressel das Gymnasium zu Leitmeritz, die philosophischen Jahrgänge in Prag und die theologische Facultät in Wien, trat in den Piaristenorden und wirkte nacheinander an den Volksschulen zu Kremsier und Haida, an der Realschule in Reichenberg, an der damals noch deutschen Rakonitzer Realschule und an dem Gymnasium zu Brüx. 1872 trat er in den Ruhestand und starb 1886. Als Lehrer der Geschichte hielt er sich an die beiden wichtigen Grundsätze: immer etwas Durchdachtes, Formvollendetes den Schülern zu bieten und seine volle persönliche Überzeugung in den Stoff des Vortrages eintreten zu lassen. Als Lehrer der deutschen Sprache hielt er streng darauf, dass Inhalt und Form in der Lectüre gehörig beurtheilt ,wurden, im Aufsatz entsprechend zur Geltung gelangten. Einige charakteristische Details, welche Redner hier entwickelte, beleuchteten diese pädagogischen Maximen Ressels und zeichneten ihn als einen trefflichen, die Schüler begeisternden und aufklärenden Lehrer. Als pädagogischer Schriftsteller erweist sich Ressel als Mann des Fortschrittes. In mehreren Programmaufsätzen entwickelt er seine Ansichten über die Mittelschule. Er zeigt, dass die moderne Cultur nicht mehr auf der antiken fuße, dass daher die Philologie nicht den Mittelpunkt des Unterrichtes zu bilden habe: die Muttersprache sei vielmehr das natürliche Centrum. Naturwissenschaften, Zeichnen müssen mehr Spielraum bekommen. Die Schablonisierung des Unterrichtes und die Einengung des Lehrers durch zu viele Reglements hält er für keinen Vorzug eines Unterrichtssystems, die Überbürdung der Lehrer für entschieden schädlich. Ressels diesbezügliche Schriften bezeichnete der Vortragende als höchst lesenswert. — In Brüx wird gegenwärtig das Andenken Ressels, der auch als Historiker und Philosoph sich bethätigt hat, durch Anbringung einer Gedenktafel an dessen Wohnhause und Aufstellung eines Grabdenkmals geehrt.

Die interessanten Ausführungen des Redners fanden großen Beifall und den Dank der zahlreich Versammelten.*)

Zehnte periodische Versammlung.

(11. April 1888.)

In dieser Sitzung erörterte Prof. Dr. J. Bittner die Frage der Verlängerung der Lehrzeit an der Mittelschule.

Die Verlängerung der Lehrzeit an Gymnasien von acht auf neun Jahre, welche von competentester Seite in Aussicht genommen worden ist, hält Redner für nicht nothwendig; eine kleine Einschränkung des Sprachunterrichtes ergäbe

*) Eine ausführliche Biographie Ressels aus der Feder Director Dr. Schlesingers findet man in den Schriften des Vereins für Geschichte der Deutschen in Böhmen (1887). Man sehe auch Jahresbericht des Gymnasiums in Brüx (1887).

Digitized by Google

leicht eine Ersparung von zehn wöchentlichen Unterrichtsstunden, welche für die unumgänglich nothwendige Cultivierung der Chemie und Astronomie, der Geologie und der körperlichen Ausbildung ausgenützt werden könnten. Anders steht es mit der Realschule; für diese müsse einerseits eine etwas ausgedehntere Behandlung der Sprachen gefordert werden, anderseits seien die Realschüler schon gegenwärtig mit Unterrichtsstunden derart überladen, dass an eine selbständige Thätigkeit gar nicht zu denken ist. Hier könnte bei im Wesentlichen unverrücktem Lehrziel nur durch Erweiterung der Anstalt von sieben auf acht Jahrgänge abgeholfen werden. Die Vereinigung des Gymnasiums mit der Realschule zu einer einheitlichen Mittelschule erscheint noch nicht an der Zeit, hauptsächlich deswegen, weil man über den Bildungswert der modernen Sprachen noch viel zu wenig Erfahrungen hat. Über die Lehrzeit an einer solchen Schule ist also noch nichts zu sagen.

In der darauffolgenden Debatte spricht Prof. Broda aus national-ökonomischen Gründen gegen eine Verlängerung der Lehrzeit sowohl am Gymnasium als an der Realschule; eine bessere Ausnützung der dermaligen Lehrzeit erwartet er von einer wenigstens theilweisen Auflassung der Zweistufigkeit des Mittelschulunterrichtes. Director Dr. Hackspiel hält es für zweckmäßig, nach Auflassung der Aufnahmsprüfungen einen Jahrgang vor das achtclassige Gymnasium als eine Art Probe- und Vorbereitungsclasse anzuschließen; die Zweistufigkeit sei heute unberechtigt und unzweckmäßig. Für Chemie, Astronomie etc. ließe sich nach deren Beseitigung wohl ohne Einschränkung des Sprachunterrichtes Zeit gewinnen. Auch die Auflassung der Nebengegenstände könnte für die Hauptstudien nur günstig wirken. Nachdem noch die Professoren Proft, Gschwind, Dr. Maiß und der Vortragende über einige Details gesprochen hatten, wurde die Sitzung geschlossen.

Elfte periodische Versammlung.

(25. April 1888.)

Prof. E. Reinisch führte einige instructive Experimente vor, welche den Schülern der Gymnasien und Realschulen die Haupteigenschaften des Leuchtgases in einfachster Weise erkennen lassen; dieselben betrafen insbesondere die Zusammensetzung dieses praktisch wichtigen Gases, das specifische Gewicht desselben, seine Explosionsfähigkeit, seine Diffusion. Einige historische Details, sowie ein Excurs über die Einwirkung des Gaslichtes im Vergleich mit Sonnen- und elektrischem Lichte auf das Papier unserer Bibliotheksschätze bildeten eine interessante Zugabe zu dem beifälligst aufgenommenen Experimentalvortrage.*)

Zwölfte periodische Versammlung.

(9. Mai 1888.)

In dieser Sitzung brachte der Obmann das Programm des Congresses in Wien zur Kenntnis. Verhandlungsgegenstände sind: 1. Organisation eines deutsch-österreichischen Mittelschultages. 2. Verlängerung der Mittelschullehrzeit. 3. Beschlüsse bezüglich eines Instituts für Witwenversorgung. — Sodann erläuterte Prof. M. Klar aus Sternberg die von ihm hergestellten und im Verein zur Ausstellung gebrachten Reliefkarten. Seine terminologische Reliefkarte, welche genau nach dem Vorgange der Instructionen die Grundbegriffe der physikalischen

*) Das nächste Heft wird einige Details des Vortrages bringen.

Digitized by Google

Geographie sowohl, als auch die Hauptgegenstände der Geologie versinnlicht, ist eine ebenso geschickte als geschmackvolle Zusammenstellung wirklicher Details zu einer idealen Karte. Originell ist die Benützung der Ränder der Karte zur Darstellung der geologischen Schnitte; die zielbewusste Anordnung dieser Schnitte, durch welche zugleich der Zusammenhang zwischen Oberflächengestaltung und Schichtenbildung zur Anschauung gebracht wird, macht die Karte ganz besonders instructiv. Eine Reliefkarte der Großglocknergruppe erregte nicht minder das Interesse der Versammelten. Nach den Ausführungen des Vortragenden ist auch ein Relief fertig, Gletscherphänomene darstellend, ferner eines in Ausführung begriffen, den Meeresboden versinnlichend, und endlich ist eine Serie von Reliefs in Vorbereitung, welche die Kronländer der österreichisch-ungarischen Monarchie darstellen und sich zu einem Gesammtrelief dieser Monarchie zusammensetzen lassen. — Reicher Beifall lohnte die Mühe des Redners, der die weite Reise nicht gescheut hatte, um ein für die Schule sehr wünschenswerthes Anschauungsmittel den Vereinsmitgliedern vorzuführen.

C. Sitzungsberichte des Vereins „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt von dem Obmann Prof. Glöser.)

Zweite Vollversammlung

(17. December 1887.)

Der Obmann eröffnet die Sitzung damit, dass er den als Gast erschienenen Herrn Hofrath Dr. Wolf in geziemender Weise begrüßt.

Der Vorsitzende macht darauf aufmerksam, dass durch den Beitritt des Vereines zur Herausgabe der „Mittheilungen" eine Ergänzung des §. 3 der Statuten nothwendig geworden sei. Es wird einstimmig beschlossen, in den genannten Paragraph den Zusatz „durch entsprechende Publicationen" aufzunehmen.

Um den Collegen in der Provinz die „Mittheilungen" leichter zugänglich zu machen, beantragt der Ausschuss, dem §. 4 als al. 1 anzufügen: „Als Mitglied kann auch der gesammte Lehrkörper einer nicht in Wien oder dessen Vororten befindlichen Mittelschule beitreten und werden dessen Mitgliedsrechte durch den bezüglichen Director, beziehungsweise dessen Stellvertreter ausgeübt." Die Versammlung nimmt diesen Antrag einstimmig an.

Bei Fortsetzung der Discussion über den Vortrag des Directors Fetter nimmt dieser das Wort und beginnt ungefähr in folgender Weise: Die Discussion über meinen Vortrag wurde durch eine sehr amüsante Einleitung eröffnet. Die ernsten Argumente, welche der Redner vorgebracht hat, sind wenig stichhältig. Der Umstand, dass die grammatisierende Methode in Preußen trotz der dem Französischen zur Verfügung stehenden 56 Stunden nur klägliche Resultate aufzuweisen hat, spricht ja gerade gegen diese Methode und für die Reform. Die Behauptung, dass sich der Schüler die Fehler seiner Mitschüler aneignen könnte, würde, — wenn sie richtig wäre — uns zwingen, jede Art von Massenunterricht zu verwerfen. Der Vorwurf, dass die Reformer von den Helden des Alterthums nichts wissen wollen, ist ein ungerechter. Wir werden die Schüler mit den antiken Charakteren als leuchtenden Vorbildern bekannt machen, doch glauben wir, dass in den zusammenhängenden Stücken vorwiegend

Digitized by Google

moderne Zustände zu berücksichtigen sind. Der Vorredner hat seine Argumentation unter anderem auf preußische Prüfungsvorschriften gestützt, leider auf Vorschriften, welche durch neue, im Jahre 1887 erschienene außer Kraft gesetzt worden sind. In den letzteren wird — im Sinne der Reform — vom Candidaten Vertrautheit mit dem Sprachschatze und den Eigenthümlichkeiten des Ausdrucks verlangt. So viel über die Einleitung. — Was die Reform selbst anbelangt, so kann ich mit Freuden constatieren, dass, während wir hier über dieselbe streiten, sie sich in der Praxis bereits vollzieht. Thatsächlich besteht schon die Reform, nur reformiert jeder Anhänger derselben auf eigene Faust. Auch an maßgebender Stelle ist man von der Nothwendigkeit einer Reform des Sprachunterrichtes überzeugt, wie dies der hohe Ministerial-Erlass vom 1. Juli 1887, Z. 13276, deutlich beweist. Auf jedem Gebiete des Wissens strebt man den Fortschritt an; warum sollte der Fortschritt auf unserem Gebiete eine Gefahr sein? Warum sollte die Reform, die in der Impotenz der alten Methode ihren Ursprung hat, die Reform, welche von einer großen Anzahl von Fachmännern und vom ganzen gebildeten Publicum gewünscht wird, unmöglich sein? Sie ist möglich, sie ist nothwendig, sie wird zur verdienten Geltung gelangen, sie wird triumphieren trotz des Widerstandes unserer Gegner!

Da wir aber hier nicht versammelt sind, um Reden zu halten und resultatlos auseinander zu gehen, so erlaube ich mir, folgenden Antrag zu stellen und namentliche Abstimmung über denselben vorzuschlagen. Die geehrte Versammlung wolle folgende Resolution beschließen und dem hohen Ministerium für Cultus und Unterricht unterbreiten: „Ziel des französischen Unterrichtes ist möglichste Aneignung der französischen Sprache; dadurch wird die allgemeine Bildung gefördert und insbesondere die Kenntnis eines wesentlichen Bestandtheiles des modernen, geistigen Lebens erreicht. Alles diesem Zwecke Fremde ist aus dem Unterrichte zu entfernen. Die Grammatik ist in den untersten Classen inductiv zu betreiben. — Zweck und Ziel des Unterrichtes werden erreicht durch die intensiv und extensiv betriebene Lectüre fremdsprachlicher Literaturwerke (Fragmente oder ganze Werke)."

So lautet beinahe wörtlich die vor zwei Jahren auf der Philologenversammlung zu Gießen genehmigte Resolution, welche ich Ihnen hiemit zur Annahme empfehle. (Beifall.)

Professor Siegl weist darauf hin, dass der Unterricht nach der alten Methode bis nun erfolglos geblieben sei. Die Verfechter der letzteren berufen sich auf den Aufsatz, den die Abiturienten zu liefern haben; sie behaupten, weil der Aufsatz gefordert werde, müsse sieben Jahre hindurch fleißig grammatisiert werden. Und doch erzielen diese Herren die gewünschten Resultate nicht; denn aus den Maturitätsarbeiten ersieht man nur den Mangel an Formensicherheit. Der französische Unterricht muss auf eine andere Basis gestellt, er muss reformiert werden. Ich werde auch deshalb für die Reform stimmen, obgleich ich nicht mit allen Forderungen der Reformer einverstanden bin. Schon die Bezeichnung „analytisch directe Methode" ist unglücklich gewählt. Die Bestrebungen auf dem Gebiete der Phonetik habe ich bereits vor Jahren freudig begrüßt, doch würde ich rathen, sie in der Schule nur in mäßiger Weise zu betreiben. Transcriptionen, Zeichen der Bindung u. s. w. sind als etwas Überflüssiges und Verwirrendes ganz zu verwerfen. Die Articulationsgymnastik hat etwas für sich, doch halte ich es für besser, nach und nach die einzelnen Laute, dazu kurze Sätzchen, vorzuführen. Was den grammati-

Digitized by Google

kalischen Unterricht anbelangt, so wäre zuerst die Induction, die Analogie, dann die Deduction anzuwenden. In den untersten Classen ist eine empirische Vorbereitung zur Grammatik angezeigt (Bildung des Plurals an *il — ils* zu zeigen). Die grammatikalischen Regeln wären zuerst aus Sätzen homogenen Inhalts, dann aus Lesestücken abzuleiten — die Befürchtung, dass man die Lesestücke secieren müsste, theile ich nicht. Verba bedürfen einer concentrierten Vorführung. Mit dem grammatikalischen Unterrichte muss gleich in der ersten Classe begonnen werden. Es geht nicht an, die Grammatik zwei Jahre hindurch als Aschenbrödel zu behandeln. Bezüglich der Übersetzungen aus dem Deutschen bin ich der Ansicht, dass sie nicht ganz abzuschaffen sind.

So wären gar viele Punkte einer eingehenden Berathung zu unterziehen, ehe unser Verein, der doch seinem Votum ein gewisses Gewicht vindicieren muss, eine bestimmte Resolution fassen könnte. Allerdings ist der Fetter'sche Antrag so allgemein gehalten, dass man ihm zustimmen kann. (Beifall.)

Dr. Merwart, der nun das Wort erhält, meint, nicht das instinctiv, unbewusst, imitatorisch gelernte „Parlieren" sei der Unterrichtszweck der Reformer, sondern vielmehr das verständnisvolle, bewusste, auf grammatischem Wissen fußende Sprechen und Schreiben denkender Wesen. Eine solche Sprech- und Schreibfertigkeit sei der natürlichste, durch das Wesen des Gegenstandes selbst bedingte Hauptzweck jedes fremdsprachlichen Unterrichtes, bei welchem das Object eine lebende Sprache ist. Redner polemisiert gegen die Feinde der Reform, die Grammatisten, die alten Neuphilologen. Er theilt sie ein in Intransigente, welche die Sprechübungen a priori gänzlich verdammen, Skeptiker, welche an den Nutzen der Sprechfertigkeit nicht recht glauben wollen, und Pessimisten, welche diese Fertigkeit zwar als sehr wünschenswert, doch auch zugleich als ganz unerreichbar bezeichnen. Er unterzieht ihre Argumente einer eingehenden Prüfung und gelangt zu dem Resultate, dass dieselben nicht stichhältig seien. Er sucht zu beweisen, dass die Forderungen, welche die Grammatisten an den fremdsprachlichen Unterricht stellen, nämlich: formale Bildung, Einführung in die Literatur, Sichvertrautmachen mit dem Geiste der fremden Cultur in der reformierten Schule, noch besser und leichter erfüllt werden, als es bis jetzt geschehen. Nebstdem werde aber auch in der neuen Schule das bis jetzt so vernachlässigte Sprechen der lebenden Sprachen sorgfältig gepflegt werden. Die Forderung, der Unterricht im Französischen solle jenen im Deutschen fördern, verwirft Redner gänzlich, indem er behauptet, das Französische sei sich selbst Zweck und könne nicht die Aufgabe haben, zu seinem Nachtheile die Magd einer anderen Sprache zu sein, selbst wenn diese andere Sprache das „Deutsche" ist. Den Skeptikern ruft Redner zu, die Sprechübungen seien selbst solchen Schülern von Nutzen, welche später nie in die Lage kämen, die fremde Sprache zu sprechen. Das öfters frei im Munde geführte Wort werde nicht so schnell vergessen wie das nur gelesene. Ob die Sprechübungen so glänzende Resultate zu Tage fördern werden, wie es manche Reformer in reclamesüchtiger Weise prophezeien, lässt Redner dahingestellt und schließt mit den Worten: „Ich gebe mich keinen Illusionen hin, und wenn ich vom Pessimismus nicht so sehr angehaucht bin, um bezüglich der Resultatlosigkeit der Sprechübungen die Befürchtungen, die hier ausgesprochen wurden, zu theilen, so huldige ich auch nicht so sehr dem Optimismus, um hoffen zu können, dass unsere Schüler nach absolvierten Studien die fremde Sprache in Wort und Schrift beherrschen werden. Dies soll uns aber nicht

Digitized by Google

hindern, alles aufzubieten, um uns diesem idealen Ziele zu nähern. Unser Streben wird auch nicht unbelohnt bleiben. Unsere Schüler werden jedenfalls die fremde Sprache correcter und gewandter sprechen und schreiben als die Schüler der Grammatisten. Aber selbst wenn wir diesen höchst bescheidenen Erfolg nicht aufzuweisen hätten, so würde uns dies nicht zwingen, unseren Weg zu verlassen, da er der richtige Weg ist, da unser Unterrichtszweck durch das Wesen der Sprache bedingt wird, da unsere Methode, dem Unterrichtszwecke völlig angepasst, das Natürlichste auf natürlichstem Wege zu erreichen sucht. (Beifall.)

Wegen vorgerückter Stunde wird nun die Debatte abgebrochen und die Sitzung vom Vorsitzenden geschlossen.

D. Sitzungsberichte des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz.

(Mitgetheilt von dem Obmann Prof. K. Zelger.)

Monatsversammlung.

(11. Februar 1888.)

Der Vorsitzende Prof. Zelger theilt die Ergebnisse der letzten Ausschusssitzung mit. Der neu gewählte Ausschuss hat sich in folgender Weise constituiert: Stellvertreter des Vorsitzenden: Prof. Franz Lang. Schriftführer: Prof. Albin Nager, Cassier: Prof. Josef Blaschke; ohne Function sind die Prof. Franz Hauptmann. Peter Mitteregger, Georg Weitzenböck. Prof. Georg Weitzenböck hat sich bereit erklärt, die Vereinsbibliothek in seinem Cabinete an der landschaftlichen Oberrealschule aufstellen zu lassen und demnach das durch die Statuten nicht vorgesehene Amt eines Bibliothekars zu übernehmen. Über den vom Prof. und Stadtschulinspector Karl Jauker gestellten Antrag, es solle dahingewirkt werden, dass Mittelschullehrern es erlassen werde, dem Gesuche um Schulgeldbefreiung für ihre eigenen Söhne ein Mittellosigkeitszeugnis beizulegen, konnte der Ausschuss nicht schlüssig werden, verspricht aber, die gewiss berücksichtigenswerte Angelegenheit nicht aus den Augen zu lassen.

Der Vorsitzende erklärt sich bereit, dem Beispiele der zur Herausgabe der „Mittelschule" verbundenen Schwestervereine folgend, als derzeitiger Vereinsobmann das Amt eines Mitredacteurs des Vereinsorganes zu übernehmen, erbittet sich aber zur Unterstützung ein Redactionscomité; in dieses werden gewählt die Professoren Dr. F. Khull, Dr. A. Mayr, Dr. Standfest und Wapienik. Sodann erfolgt über Antrag des Ausschusses die Wahl eines Vergnügungs-Comités, dessen nächste Aufgabe die Veranstaltung eines Unterhaltungsabendes sein soll.

Nach diesen geschäftlichen Erledigungen wird zum Abschlusse der Discussion und zur Beschlussfassung über die von Prof. Weitzenböck aufgestellten, den französischen Unterricht an der Realschule betreffenden Thesen übergegangen. Prof. Weitzenböck hatte nämlich in der Vollversammlung vom 7. Jänner 1888 „über die schriftlichen Arbeiten im Französischen an Realschulen" vorgetragen. Es ist schade, dass wir diesen seinem Gegenstande nach wichtigen und in seiner Durchführung höchst gediegenen

Digitized by Google

Vortrag, der den lebhaftesten Beifall und ungetheilte Zustimmung fand, nicht wörtlich, sondern nur im folgenden Auszuge bringen können.

Über die an der österreichischen Realschule anbefohlenen französischen Schreibaufgaben.

Der Vortragende vergleicht das Lehrziel des Normallehrplanes Punkt für Punkt mit den Erfolgen, welche in der Regel erreicht werden. Er findet ein so starkes Missverhältnis, dass ihm die allgemeine Ansicht giltig erscheint, der französische Unterricht an der österreichischen Realschule sei Kraft-, Zeit- und Geldverschwendung. Was sind die Ursachen? Liegen sie nur bei den Lehrern? Allerdings denkt man hie und da noch, nach dem kleinen Ploetz könne bald einer unterrichten. Aber selbst fähige Lehrer vermögen das Lehrziel nicht zu erreichen. Sind die Schüler schuld? Nun freilich, dass den Gymnasien im allgemeinen bessere Köpfe zugehen als der Realschule, ist nicht zu leugnen, ist auch leicht zu begreifen. Aber einige Abhilfe könnte man doch schaffen, wenn solche Schüler ferngehalten würden, welche nur ein paar Classen durchlaufen wollen, um dann ins Geschäft zu treten. Viele Eltern haben nämlich noch immer keine Vorstellung von den Einrichtungen und Zielen unserer höheren Schulen.

Aber es ist eine allgemeine Erfahrung, dass auch die durchschnittlich begabten Schüler, welche das Ende der Schule zu erlangen streben, an Eifer für das Französische nachlassen, je höher sie steigen. Von der dritten Classe an ist es deutlich wahrzunehmen. Die Erscheinung erklärt sich leicht: Die Schwierigkeiten wachsen, die Hoffnung zu können nimmt ab. Man vergleiche darüber Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterr. 758.

Um dies „Können" zu erreichen (das einzige Ziel, welches dem jugendlichen Verstande, ja vielleicht überhaupt dem gesunden Menschenverstande vorschwebt), fehlt es vor allen Dingen an Zeit. Es ist unbegreiflich, wie man glauben konnte, diese schwierige lebende Sprache lasse sich im Classenunterrichte durch 25 Wochenstunden, die obendrein auf sieben lange Jahre verzettelt sind, bis zu einer gewissen schriftlichen und mündlichen Fertigkeit lehren. Man vergleiche damit, wie viel Zeit die preußischen Schulen z. B. dem Französischen einräumen; oder wie auf den schwedischen Schulen der Unterricht in der fremden Sprache mit einer großen Stundenzahl einsetzt. Ist es denn so schwer, einzusehen, dass die französische Sprache dem Realschüler viel größere Schwierigkeiten schafft als Latein dem Gymnasiasten? Man denke doch darüber einmal nach!

Auch die vorgeschriebene Methode ist zu verwerfen. Sie ist unwissenschaftlich, weil sie einer veralteten Anschauung von dem Wesen der Sprache angehört. Dies wird durch Gewährsmänner, wie Schuchardt und Sievers, dargethan. Sie ist unpädagogisch, weil sie der Natur des Knabenalters zuwiderläuft. Sie setzt beim Kinde Interesse an der Abstraction von Formen, ein Vergnügen am theoretischen Wissen voraus, während der natürliche Mensch nach Stoff hungert und nach Können verlangt. Das Schülergespräch im Faust über die Logik ist ihr auf den Leib geschrieben. Es ist endlich hoch an der Zeit, dass auch in Österreich die Bestrebungen um einen neuen Sprachunterricht lebendig werden.*)

*) Über diese Reformbewegung hatte der Vortragende schon December 1886 im Verein „Innerösterreichische Mittelschule" einen Überblick gegeben und dafür vielseitige Zustimmung erlangt.

Digitized by Google

Was nun (um nach diesen allgemeinen Betrachtungen auf die schriftlichen Übungen im Französischen zu kommen) die Art derselben anbelangt, so sind sie bisher vorwiegend Übersetzungen aus der Muttersprache. Diejenige Leistung gerade, welche als die schwierigste an das Ende des Unterrichtes gehört, weil sie Fertigkeit in zwei Sprachen und die bewusste Unterscheidung der beiden fordert, ist von der ersten bis zur letzten Classe Hauptarbeit. Eben weil sie so schwierig ist, wird man genöthigt, unsere Muttersprache zu verballhornen, und das Ergebnis ist meist, dass der Schüler beide Sprachen, die eigene und die fremde, verballhornt. Solche Übersetzungen dürfen erst versucht werden, wenn der Schüler einmal in der fremden Sprache eine umfassende Erfahrung und eine hinreichende Empfindung besitzt. Sie gehören daher höchstens in die oberen Classen. Die fremde Sprache muss vielmehr möglichst mit Umgehung der eigenen erlernt werden. Die Spracherlernung geht von interessantem, zusammenhängendem Sprachstoff aus. Freiheit des Ohres und der Zunge müssen in erster Linie erstrebt werden; mit diesen kommt der Mensch auf die Welt, nicht mit dem Buch in der Hand. Im grammatischen Unterricht wird das reflectorische Vermögen erst nach und nach herangezogen. Die Fähigkeit der unbewussten Nachahmung muss möglichst ausgenutzt werden. Dass auch nach dem Verzicht auf das Übersetzen aus dem Deutschen noch Raum genug für schriftliche Übungen geboten ist, zeigt folgender Stufengang, in welchen sich übrigens noch mancherlei einschieben lässt:

1. Abschrift. 2. Übertragung aus der Lautschrift, wo diese verwendet wird. 3. Dictat, wobei der bekannte Text auch verändert werden mag. 5. Antworten in der fremden Sprache. 6. Rückübersetzung. 7. Allmählich freiere Nachbildung eines mehr oder weniger bekannten Textes. 8. Auszüge, Übersichten größerer Capitel. 9. Freie Aufsätze.

Kein Sachverständiger wird behaupten, dass damit dem Schüler die Arbeit zu leicht gemacht werde. Die heutige österreichische Realschule wird gar nicht bis ans Ende jener Stufenleiter gelangen. Umsomehr aber ist es ein Gebot der Billigkeit gegen Lehrer und Schüler, aus der Maturitätsprüfung die Übersetzung ins Französische zu entfernen. Wie es in der Wirklichkeit damit aussieht, ist ja kein Geheimnis. Der Lehrer sucht mühsam in Übungsbüchern nach einem möglichst leichten *in usum Delphini* zugerichteten deutschen Text, und diesen vermag kaum ein Schüler so zu übersetzen, dass man ihn französisch nennen könnte. Die meisten Arbeiten sind mit grammatischen Schnitzern gröbster Art reich bedacht, so dass den Schüler in der Regel nur die Semestralnoten und die milde Beurtheilung der französisch-deutschen Arbeit vor dem Untergange retten.

Aber auch die Zahl der Schreibaufgaben steht in argem Widerspruch zu den Verhältnissen der Wirklichkeit. Zwar in den unteren drei Classen kann man sie hinnehmen; denn Hausarbeiten sind dort nur „nach Erfordernis" zu geben, und der Lehrer vermag es zu verantworten, wenn er kein Erfordernis sieht. Schlimm aber wird die Überlastung mit Schreibaufgaben von der IV. aufwärts. Sie erdrücken den Unterricht. Da sie am leichtesten zu überwachen sind, daher am strengsten überwacht werden; da sie auf den Tag wie fällige Wechsel gestellt sind; da sie gegen die Ferialtage (im Vortheil gegen die Lehrstunden) versichert sind — so ist es nur zu natürlich, dass viele Lehrer um ihretwillen wichtigere Arbeit liegen lassen, vor allem die Lectüre. Dieses Lehrverfahren, welches den Schüler fortwährend bei elendem, fehlerhaftem Sprachstoff festhält, erinnert sehr an den Oliver Twist.

Digitized by Google

Auch die Rücksicht auf die Arbeitskraft des Lehrers erheischt eine Verminderung der Schreibaufgaben; besonders wenn die Classen überfüllt sind, wie es ja häufig der Fall ist. Ein Normallehrplan lässt sich bei abnormaler Schülerzahl überhaupt nicht durchführen. Der Vortragende nimmt den Beweis von sich selbst. Er lehrt Deutsch und Französisch in II. (55 Schüler), IV. (54), Französisch in V. (50), VI. (34). In der Woche 19 Lehrstunden. Denn die Sprachlehrer an Realschulen werden bis zu 20 und mehr Stunden herangezogen. Ihnen ist nicht, wie den Sprachlehrern an Gymnasien, ein geringeres Stundenausmass zugewiesen, obwohl sie bei mindestens gleicher geistiger Anspannung mit Auge, Ohr, Zunge und Lunge angestrengter arbeiten müssen als jene, obwohl sie infolge der geringen Stundenzahl ihrer Fächer in mehr Classen und daher auch mit mehr Correcturen beschäftigt sind. Der Vortragende hätte täglich 3—4 Stunden zu corrigieren, nachdem er 3—4 Stunden Sprachunterricht in überfüllten Classen gegeben. Der berühmte Göttinger Professor Paul v. Lagarde war auch einmal in der beneidenswerten Lage, in der Woche über 200 Aufgaben verbessern zu müssen; er fand Hilfe in seinem Hause und bezahlte sich zuletzt einen Studenten, der ihm bei der Arbeit half. Es ist der Mühe wert, das bezügliche Capitel im I. Bande seiner „Deutschen Schriften" nachzulesen. Desgleichen, was unser Landsmann und ehemaliger College Professor Arnold Schröer darüber schreibt: Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnisse zur praktischen Spracherlernung, Leipzig, T. O. Weigel 1887, S. 49 f: „Man versetze sich doch in die Lage eines denkenden Menschen, der etwa 10 englische oder französische übersetzte Beispielsätze in 50 Exemplaren corrigieren, oder ebenso ein deutsches Dictat auf die Orthographie hin prüfen soll! Das Verhältnis des Lehrers zum Schülerindividuum hört auf, der Sinn für richtig oder falsch verschwimmt, und mechanisch läuft der Rothstift durch die Seiten. Was soll denn damit gewonnen werden? Man wird doch nicht jenes schlimme Eingeständnis machen, der Lehrer habe in der Schule keine Gelegenheit, die Masse der Schüler genügend kennen zu lernen, um sie beurtheilen zu können, und deshalb müsse gleichsam ein brieflicher Verkehr statt des persönlichen eintreten; so eine Auffassung schlüge ja jeder gesunden Pädagogik ins Gesicht. Und abgesehen von der Überbürdung — weil Sclavenarbeit — des Lehrers, kann eine richtige Beurtheilung des Schülers daraus nicht hervorgehen. Sind es Hausarbeiten, die, nachdem der Lehrer sie zu Hause corrigiert, in der Schule besprochen werden, so ist der Hauptpunkt der, zu constatieren, ob sie selbst gemacht sind, was doch nicht immer gelingt. Sind es Schularbeiten, Extemporalia, so kommt dazu noch die nothwendige Berücksichtigung der einzelnen Individualität: der ist befangen, jener nicht, der leicht verwirrt, jener leichtsinnig u. s. w. Der Lehrer wird in vielen Fällen gegen sein Gewissen und mit Bewusstsein einen Schüler ungerecht beurtheilen müssen, um den Schein der Gerechtigkeit zu wahren. Schriftliche Exercitien, wo sie überhaupt angewendet werden sollen, sind in der Schule zu corrigieren, sowohl häusliche Arbeiten als auch Extemporalia. Wenn ein Lehrer seine Classe in der Hand hat, wird er in einer Stunde sich leicht über das Mitarbeiten sogar von 50 Schülern orientieren können, durch die Bänke halb unbemerkt revidierend, während etwa das Correctum an die Tafel geschrieben wird und Kreuz- und Querfragen in allen Ecken der Classe diese beständig in Athem halten. Dass ab und zu auch Clausur-

Digitized by Google

arbeiten, die vom Lehrer zu Hause zu beurtheilen sind, stattfinden können, ist damit nicht ausgeschlossen, doch dürfen diese nie den Mittelpunkt des Unterrichtes und der Beurtheilung bilden."

„Wo man bei dem gerügten Systeme bleibt, darf man sich nicht wundern, wenn die Lehrer diese nutzlose Arbeit möglichst zu umgehen versuchen; denn kann man ernstlich glauben, dass einer mit Freude daran gehe? Ein solcher Lehrer müsste ja eine verknöcherte Caricatur sein, der an rothen Strichen endlich eine kindische Freude hätte: denn zu liebevollem Studium kindlicher Individualität in der Schule bliebe ihm keine Zeit, und sein Lebensinteresse gipfelte allmählich in der Frage: wieviel Fehler, wie oft kein Löschblatt im Hefte, wie oft abgeschrieben, wie oft nicht corrigiert u. dgl. jämmerliche Nebensachen mehr. Von oben herab ist es leicht zu commandieren: doch man will ja wohl nur Vorschriften geben, von denen man hofft, dass sie ernstlich und mit freiem Willen und Pflichteifer befolgt werden. Der Beruf des Lehrers ist ein so hoher, ja er könnte zu den glücklichsten gehören, die sich ein Mann von ernster, sittlicher Lebensanschauung, warmer Menschenliebe und selbstvergessener Arbeitslust wünschen kann. Wie kann man ihn so erniedrigen, so rücksichtslos ohne reifliche Erwägung des menschlich Möglichen über die Thätigkeit von Männern Bestimmungen treffen, die ein Missbrauch ihrer Kräfte, eine Irreleitung ihrer Fähigkeiten, ein Hemmschuh ersprießlicher Wirksamkeit sind? Doch, ganz abgesehen von dem argen Unrecht, das man an den Lehrern begeht, in doppelter Weise leiden die Schüler: sie werden von einer verfehlten Methode am härtesten betroffen, weil für ihr ganzes Leben geschädigt, und müssen durch die Überbürdung des Lehrers eines frischen, anregenden Unterrichtes überhaupt verlustig gehen. Wenn der Lehrer mit Unlust unterrichtet, können die Schüler nicht mit Lust lernen; das weiß jeder, der darüber nachgedacht: und der Schüler ist es, der dabei leidet: das weiß jeder, der dergleichen zu beobachten Gelegenheit hatte; und wenn man die Leiden des Lehrers auch ignorieren wollte, würden die Schäden, die der Schüler erleidet, einen zur Umkehr zwingen. Wann und wo an eine Entbürdung der Schüler gegangen werden soll, wird man folgerichtiger Weise mit einer Entbürdung der Lehrer beginnen müssen."

Dazu vergleiche man die schönen Worte, die in den „Weisungen" V. über den „Lehrer im allgemeinen" zu lesen sind.

Der Vortragende verzichtet darauf, über die schriftlichen französischen Aufgaben unter Voraussetzung der bestehenden Realschule und der für sie bestimmten „Instructionen" genaue Vorschläge zu machen. Er ist der Überzeugung, dass diese Voraussetzung in kurzer Zeit aufhören wird. Will man hier helfen, so ist mit Palliativmitteln nichts gethan; *ense recidendum est.*

An der Discussion betheiligten sich vorzugsweise Director Rudolf Reichel, Prof. Valentinitsch, Schulrath Director Heinrich Noë und Landesschulinspector Dr. Zindler: alle stimmten bei und brachten bestätigende Beiträge auf Grund ihrer eigenen Beobachtung und Erfahrung. Director Reichel hält acht Arbeiten im Semester für genügend; die Hausarbeiten hätten zu entfallen, da ohnehin von Stunde zu Stunde schriftliche Übungen gegeben würden; dagegen seien gerade die Extemporalübungen ersprießlich. Schulrath Director Noë ist ebenfalls für die schriftlichen Extemporalien, welche in der Regel besser ausfallen als die anderen Arbeiten, und betont, dass die gewöhnliche Ansicht, das Französische sei leichter als das Latein, irrig sei. Landesschul-

Digitized by Google

inspector Dr. Zindler dankt für die offenherzigen Ausführungen, welche, sowohl was den höchst mangelhaften Erfolg, als auch die ungebürliche Belastung der Lehrer betreffe, nach seiner Beobachtung nicht übertrieben seien. Das Ergebnis dieser Discussion ist in folgenden von Prof. Weitzenböck aufgestellten und von der Versammlung einstimmig angenommenen Sätzen ausgesprochen:

1. Der bisherige Erfolg des französischen Unterrichtes an den österreichischen Realschulen bleibt weit hinter dem Ziel des Normallehrplanes zurück.
2. Die dem Gegenstande zugewiesene Stundenzahl ist für dieses Ziel zu gering.
3. Es ist für den Lehrerfolg von erheblichem Nachtheil, dass die wenigen Stunden über den langen Zeitraum von sieben Jahren verzettelt sind.
4. Die grammatistische Methode eignet sich für den Unterricht in einer fremden lebenden Sprache nicht.
5. Überfüllung der Classen macht einen gedeihlichen Unterricht in einer lebenden fremden Sprache unmöglich.
6. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen erfordert es die Billigkeit gegen Lehrer und Schüler, die Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische aus der Maturitätsprüfung zu entfernen.

Hierauf wird von Prof. Dr. Khull Bericht erstattet. Es war nämlich von der Vollversammlung vom 10. December 1887 ein Comité eingesetzt und mit der Aufgabe betraut worden, über den Wert des deutsch-grammatischen Unterrichtes in der V. und VI. Classe des Gymnasiums und über die Frage, ob nicht die Wiedereinführung der mittelhochdeutschen Lectüre im Originaltexte wünschenswert sei, Berathung zu pflegen. Das Comité, welches aus den Professoren Dr. Adamek, Dr. Khull, Korp, Dr. Franz Maier und Zelger und außerdem den cooptierten Gymnasialdirectoren Schulrath Noë und Dr. Maurer bestand, einigte sich zu einer Anschauung, welche in folgendem, von Dr. Khull verfassten Gutachten ihren Ausdruck findet:

1. Die Fassungskraft der Schüler in V. und VI. ist für so abstracte und der nöthigen Beispiele entbehrende Regeln und Theorien noch nicht reif genug. Der neuhochdeutsche Sprachstoff reicht nicht aus, wie die Instructionen glauben, und die Folge davon ist, dass vieles nur halb Verstandene von den Schülern entweder gar nicht oder auswendig gelernt wird, was beides den Zweck des Unterrichtes aufhebt. Für gewisse sprachliche Erscheinungen sind aus dem Neuhochdeutschen überhaupt keine Beispiele aufzubringen. Die Aufzählung des consonantischen Lautwandels verwirrt die Schüler geradezu, da sie noch fast keine Kenntnis vom Bilde des einzelnen Lautes haben.

2. Der Schüler hat nichts, das ihn in den Stand setzte, die Thatsachen, über die er belehrt wird, mit einander zu einem Ganzen zu verbinden, in Folge dessen er sie in kürzester Zeit wieder vergisst. Dazu kommt, dass die Grammatikstunden über den Zeitraum eines ganzen Jahres verstreut und mitunter von einander durch einen Zeitraum von drei bis vier Wochen getrennt sind, wodurch von vornherein nichts anderes als ein stoßweises Vorgehen des Lehrers und ein lückenhaftes Wissen der Schüler möglich wird.

3. Die gegebene Stundenanzahl für Grammatik ist zu gering, wenn der Unterricht unter den sub 2 angedeuteten Verhältnissen mehr als ein *aliquid factum esse videtur* sein soll. Die Methode des Findenlassens kann in der Grammatik gar nicht angewandt werden; denn wenn man die sprachlichen Thatsachen durch Nachdenken herausbrächte, wäre es sehr verwunder-

Digitized by Google

lich, dass den Deutschen nicht vor Jahrhunderten schon ein Jacob Grimm erstanden ist. Der Lehrer muss also in V. und VI. durchwegs docieren, hat also vor Knaben förmlich die Rolle eines Universitätslehrers zu spielen!

4. Die Grammatik soll beim Sprachunterrichte an Mittelschulen für keine Sprache Selbstzweck, sondern überall nur Mittel zum Zwecke sein. Durch die Instructionen und den neuen Lehrplan wird aber die Grammatik, die getrennt vom anderen Unterrichtsstoff in besonderen Stunden gelehrt wird, alleiniger Zweck des Unterrichtes. Freilich soll, wie die Instructionen wollen, der Unterricht in der deutschen Grammatik formal bilden. Aber abgesehen davon, dass, um die sogenannte formale Bildung zu befördern bereits andere Unterrichtsfächer vorhanden sind, ist die Grammatik als solche das Geforderte zu erreichen gar nicht imstande. Auch dem schlechten deutschen Stil unserer Abiturienten kann und wird die Kenntnis unserer Grammatik als solche nie aufhelfen. Zu einem guten deutschen Stil gehört Sprachgefühl, keineswegs die Kenntnis der Sprachregeln. Unsere großen Dichter hatten höchst lückenhafte Kenntnisse der Regeln unserer Sprache und sind doch Bildner derselben geworden, Paul hingegen, der Verfasser der berühmten Sprachprincipien, dem wohl kaum irgend eine sprachliche Erscheinung unbekannt ist, und Pott, der große Sprachvergleicher, schreiben ein durchaus nicht mustergiltiges Deutsch. Es liegt also in der Behauptung der Instructionen, dass der Stil in der Grammatikstunde ein Heilmittel fände, eine Verwechslung der Begriffe „wissen" und „können" vor.

5. Die allgemein bisher gemachte Erfahrung lehrt, dass den Schülern das nöthige Interesse an den abstracten grammatischen Fragen sowohl der lateinischen und griechischen als der deutschen Sprache mangelt. Man müsste sich auch wundern, wenn dem nicht so wäre. Interesselosigkeit aber ist die Todfeindin jedes vernünftigen Unterrichts.

6. Die Instructionen für den deutsch-grammatischen Unterricht sind in allen ihren Theilen von Pauls „Principien" abhängig. Diese aber sind ein schwer gelehrtes Buch, bei dessen Abfassung es dem Autor nicht ankam, den Stufengang vom Leichten zum Schweren einzuführen. Am Gymnasium aber kann unmöglich nach gleichen Grundsätzen vorgegangen werden. Trotzdem fordern es die Instructionen und stellen Dinge in V., die so verwickelt sind, dass sie kaum in VII. verstanden werden, leichter verständliche Erscheinungen aber in VI.

8. Dass in Sexta das Gesetz der Lautverschiebung rein theoretisch vorgeführt werden soll, ist vor allem sehr bedenklich. Wenn Seemüller Kummer, Willomitzer u. a. in ihren Grammatiken zur Erklärung für die Mittelstufe der Verschiebung aus dem Niederdeutschen vereinzelte Formen heranziehen, so ist das ein in den wenigsten Fällen anwendbares Mittel, das auch deshalb höchst unpraktisch ist, weil den Schülern früher erklärt werden muss, dass und warum das Niederdeutsche die letzte Lautverschiebung nicht mitgemacht hat. Dann sind wir aber bei den alten verpönten Formen angelangt und bewegen uns im *circulus vitiosus*.

9. Geradezu abscheulich sind, um am Schlusse darauf zu kommen, die „wissenschaftlichen" *termini*, die durch Seemüllers Büchlein — und dies ist eigentlich das einzig brauchbare — ihren Einzug in die verwirrten Schülerköpfe gehalten haben. Ihre Zahl ist Legion. Besonders schön klingen ihre Häufungen, wie z. B. formale Ideenassociation und Analogie in

Declinations- und Conjugations-Casus und -Modi oder Contraction des verbalen Reduplicationsvocales u. dgl. m. Welcher Schüler soll an so geschmacklosen Erfindungen Geschmack finden? Der, dessen Stil wir bilden wollen? Oder dient dieser Schwall von Fremdwörtern zur Verdeutlichung der Begriffe?

Aus diesen Gründen scheint es dem Comité, dass der deutsch-grammatische Unterricht in gegenwärtiger Gestalt mehr Zeit und Mühe erfordert, als mit seinem Ergebnisse in richtigem Verhältnisse steht. Er glaubt, dass es besser wäre, die besonderen Grammatikstunden aufzulassen und den Stoff, so weit er dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht, während der mittelhochdeutschen Lectüre, die er wieder eingeführt sehen möchte, an dieselbe anknüpfend, nicht systematisch, sondern von Fall zu Fall abzuhandeln. Für die Wiedereinführung des Unterrichtes im Mittelhochdeutschen aber scheinen ihm folgende Gründe zu sprechen:

1. Ein Sprachzustand, der mit dem jetzigen verglichen werden kann, ist für Lehrer und Schüler unerlässlich, wenn der grammatische Unterricht Nutzen haben soll. Die Sprache Luthers ist, abgesehen von dem Inhalt seiner Schriften, der an katholischen Anstalten immer Anstoß erregen wird, wenig geeignet hiezu, denn ihre Unterschiede von der neuhochdeutschen Sprache der Gegenwart sind doch zu gering, um ein Bild von der werdenden Sprache zu geben.

2. Es kommt weniger auf die formale Bildung, die die Instructionen in zu starker Weise betonen, als vielmehr darauf an, dass den Schülern klar wird, nach welchen Hauptrichtungen hin sich Sprachen ändern. Dazu taugt die mittelhochdeutsche in vorzüglicher Weise. An der homerischen Sprache solche Änderungsrichtungen nachzuweisen, wäre natürlich auch möglich, aber dann müsste früher den Schülern ein griechisches Sprachgefühl beigebracht werden, und dies ist unmöglich. Homer wird vernünftiger Weise nur des Inhaltes, aber nicht der Formen halber gelesen, die Formen interessieren nur Sprachgelehrte. Es bleibt also doch allein nur das Mittelhochdeutsche, um den Schülern das Werden und Wachsen einer Sprache verständlich zu machen.

3. Die Erfahrung lehrte, dass Interesselosigkeit der Schüler bei der mittelhochdeutschen Lectüre, wenn sie nur halbwegs richtig betrieben wurde, nie aufgekommen ist. Auch bei der Literaturgeschichte selten, gewöhnlich aber in den Grammatikstunden. Ist das nicht auch mit ein Zeichen, wo das Richtige liegt? Soll diese stumme Sprache der Schüler mit Stillschweigen übergangen werden? Sollte man nicht auch einmal die beim Unterrichte zunächst Interessierten, die Schüler, anhören dürfen?

4. Nicht das geringste Moment für die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen im Gymnasium ist das erziehliche. Erstens macht jedes dichterische Werk, gleichviel in welcher Sprache es ans Tageslicht trat, den stärksten Eindruck nur in der Originalsprache. Dass wir aber alle Ursache haben, in der Seele der jungen Leute auf den stärksten Eindruck, den die Gestalten des Nibelungenliedes und der Kudrun und Walthers überhaupt hervorbringen können, auch hinzuarbeiten, wird kein Verständiger bezweifeln, der diese Dichtungen kennt. Wir dürfen uns daher dieses Mittels nicht selbst berauben, dieses einzigen fast, wodurch wir unmittelbar auf den jugendlichen Charakter wirken können.

Digitized by Google

Man mag über das Mittelhochdeutsche denken wie immer, für die Forderung deutschen Selbstbewusstseins und Charakters ist es von großer Bedeutung. Die Sagenstoffe mit ihrem mythologischen Hintergrunde und historischen Anklängen, die sprachliche Form, in der sie lebendig geworden sind, ihre weite Wirkung in die Lebenskreise der Vergangenheit, der Gesammtcharakter einer uns doch so nahe stehenden Zeit — alles das ist nicht zu erkennen aus Auszügen und Übersetzungen, sondern nur aus der Lectüre des Urtextes. Warum ist es in den slavischen Anstalten nicht verboten worden, alte Literaturdenkmale zu lesen, Denkmale, die nur sprachlichen, ethischen Wert aber gar keinen haben? In böhmischen Gymnasien werden sogar, der Wissenschaft zum Trotze, Fälschungen gelesen, aber natürlich in jener Urform, in die sie vor siebzig Jahren die Hand des Gelehrten gegossen hat. Warum? Weil sie sich im modernen Tschechischen noch viel schlechter ausnehmen würden.

Von mittelhochdeutschen classischen Werken sind nur die Dichtungen Walthers so übersetzt, dass durch diese Übertragung das Original in der Hand der Schüler halbwegs ersetzt wird. Deshalb erhellt schon aus dieser Thatsache, dass es mit der Einführung von Übersetzungen statt des Urtextes bedenklich steht.

Die Ansicht Seemüllers, dass der mittelhochdeutsche Text den Stil der Schüler verderbe, hat trotz ihrer Paradoxie keine Anhänger gefunden. Es scheint daher überflüssig, sich gegen sie im besonderen zu wenden. Der Stil wird viel mehr durch schlecht deutsch geschriebene lateinische Übungsbücher als durch die Lieder Walthers von der Vogelweide verdorben.

Dieser Comitébericht fand ungetheilten Beifall. Landesschulinspector Dr. Zindler beantragte, es solle das Gutachten in Hinsicht auf die hohe Wichtigkeit des Gegenstandes dem hohen Ministerium eingesendet und dasselbe um möglichste Berücksichtigung der darin niedergelegten Anschauungen und Wünsche des Vereines gebeten werden. Der Antrag wurde einstimmig angenommen und die Vereinsleitung beauftragt, den Beschluss möglichst bald zur Ausführung zu bringen.

Den Schluss der Sitzung bildete ein von Dir. Reichel vorgetragener Comitébericht. Dir. Reichel hatte nämlich in einer Sitzung des vorigen Vereinsjahres, von der Überzeugung ausgehend, dass zu den Ursachen der Überfüllung der Mittelschulen auch das Institut des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes gehöre, den Antrag gestellt, dass ein Comité mit dem Studium dieser Angelegenheit betraut werde. Der Berichterstatter führte nun auf Grund sorgfältig angestellter Vergleiche den Nachweis, dass im Deutschen Reiche die Forderungen für die Zulassung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienste geringer seien als in Österreich; es wäre wünschenswert, wenn auch in Österreich diese Forderungen herabgesetzt würden, weil dann einer der Gründe, warum alles den Gymnasien und Realschulen zuströmt, wegfiele. Bei den dermaligen Verhältnissen sieht jedoch das Comité von einem Antrage in dieser Angelegenheit ab. Prof. Lang und Dr. Gratzy (Laibach) machen noch darauf aufmerksam, dass in Österreich jeder, der nach dem Einjährig-Freiwilligen-Jahr die Prüfungen bestehe, Officier werde, was im Deutschen Reiche nicht der Fall sei. Will man diesen Vortheil festhalten, so darf man auch das vom Einjährig-Freiwilligen zu fordernde Bildungsniveau nicht herabdrücken.

Miscellen.

Curtius' griechische Grammatik und Schenkls griechisches Elementarbuch.

(Ein Beitrag zu den Instructionen über den griechischen Unterricht in der Tertia.)

Bonitz hat im Jahre 1852 in seinem viel gelesenen Aufsatze „Zum Schulgebrauche der Curtius'schen griechischen Grammatik" treffliche Winke über die Auswahl des Stoffes für den ersten Unterricht in der griechischen Sprache gegeben. Von der Lautlehre will er systematisch nur die §§ 1—23, 74—78, 79—84, 91—95. 97 durchgenommen wissen, auf das andere soll gelegentlich bei der Formenlehre hingewiesen werden. Nun kommt aber mitunter ein und dieselbe Erscheinung wiederholt zur Sprache, und es fragt sich: In welchem Falle wird der Lehrer die Regel in der Grammatik nachschlagen lassen, wann kann er sich dagegen auf eine kurze Bemerkung beschränken? Denn letzteres wird er gewiss mit Vortheil sowohl dort thun, wo der Schüler in den Paragraphen der Lautlehre keine weitere Erklärung des sprachlichen Vorganges findet, als in der bezüglichen Bemerkung in der Formenlehre, so z. B. betreffs der Verbindung eines Kehl- oder Lippenlautes mit folgendem σ zu ξ (§ 48, 260) oder der Verdoppelung des ρ (§ 62, 234, 274, 4), als auch in den vielen Fällen, wo der pädagogische Grundsatz unbeachtet bleiben müsste, dass dem Schüler eine zusammenhängende Partie vorgeführt werde. Bonitz beantwortet diese Frage ganz allgemein (S. 214 f.). Die folgende Tabelle enthält nun die Paragraphen der Lautlehre, welche bei der Formenlehre zur Besprechung gelangen, davon sind aber unserer Ansicht nach nur jene Paragraphen der Lautlehre, und zwar bei jenen Paragraphen der Formenlehre nachzuschlagen, welche durch den Druck hervorgehoben sind.

Aus der Lautlehre können §§	Besprochen werden in der Formenlehre bei §§	Unter Hinweis auf gleiche Erscheinungen in §§	Die sich wiederholen in §§
25 (weiche und harte Vocale)	154 (weichvocalische Stämme		
28 (Diphthonge:)	276 (λαλοῦσα)	177, 17: φάος	

Digitized by Google

Aus der Lautlehre können §§	Besprochen werden in der Formenlehre bei §§	Unter Hinweis auf gleiche Erscheinungen in §§	Die sich wiederholen in §§
30, 31, 32, 33 (Eintheilung der Consonanten)	144—170 (nach der zweiten Hauptdeclination)		
36, 37, 38 (Contractionsgesetze 61 *b*)	§ 243 (Verba contracta)	118 (ᾰων = ῶν); 122 (εο = ου), 128 (οο = ου), 130 (οο = ου, οου = ου, οῳ = ῳ, οε = ου, οω = ω, οοι = οι; εο = ου, εῳ = ῳ, εω = ω, εοι = οι, εᾰ = ᾱ); 157, 158 (εε = ει, εᾰ = η), 161 (εε = ει, η); 162 (οο = ου, οᾰ = ω, ωᾰ = ω); 166 (εε = η, εᾰ = η); 168 (αο = ω, αε = ᾱ, αοι = ῳ, ᾰᾰ = ᾱ, αω = ω); 170 (οᾰ = ω, οε = ου); 183 (εᾰ = η, οη = η, οῃ = ῃ, οᾰ = ᾱ, οᾰι = ᾱι); 233 (εᾰι = ῃ, ηᾰι = ῃ, εο = ου).	
40, 42, 49, 50 (Organische und Ersatzdehnung) 49 A. 2, *a*, *b*; 60, *a*	**147, 149** (Nominativbildung der Dentalstämme)		187 (Adjectivstämme auf ντ), 248 (Dehnclasse), 260 (σπεί-σω), 261 (vocalisch Stämme), vgl. 269, 281, 298
45, 46, 47 (Assimilation und Dissimilation) 52, 53, 61 *a*, 63, 68, 69; 15, 16, 89 (Hiatus)	**286** (das passive Perfectum)	249 (dritte Classe der Verba)	298, 5 (Passivaorist) 300 (Verbaladjectiv)
48 (Doppelconsonanten). 32 A., 34, 54 *b*, *c*.	260 (Bildung des Futurums)	145 (φύλαξ, φλέψ)	269 (Bildung des Aoristes), 286 (Passives Perfectum)
51 (ν vor Consonanten)	238, 2. Abschn.		
53 *b* (zwei Silben dürfen nicht mit einer Aspirata anlauten)	297 (Passivaorist)	274, (Reduplication)	

Digitized by Google

Aus der Lautlehre können §§	Besprochen werden in der Formenlehre bei §§	Unter Hinweis auf gleiche Erscheinungen in §§	Die sich wiederholen in §§
55, 56, 57, 58 (ι in Verbindung mit Consonanten)	**250–253** (Vierte Classe)	198 (θάττων, μείζων), 199 (ἀμείνων, κρείττων, χείρων, ἧττων, ἐλάττων), 115 *b* (λέαινα), 186 (μέλαινα), 202 (μᾶλλον), 211 (ἄλλος)	
62 (Verdoppelung des ϛ)	234 (Augmentbildung)		274, 4 (Reduplicatien)
67 (Consonanten im Auslaute	147, 2 (Nominativbildung der Dentalstämme)		168 (κέρας)

Auf diese Weise lernt schon der Tertianer den größten Theil der Lautlehre, die wichtigsten Partien daraus sogar im Zusammenhange kennen, und er wird imstande sein, durch selbständige Zusammenstellung des folgenden Schemas auch schwierige Formen des Verbums richtig zu bilden und umgekehrt auch richtig auf ihre Entstehung zurückzuführen.

	bei folgendem	τ	δ	θ	μ	σ
κ, γ, χ	wird zu	κτ	γδ	χθ	γμ	ξ
τ, δ, θ		στ	—	σθ	γμ	σ
ντ, νδ, νθ		—	—	—	—	σ mit voranhender Ersatzdehnung
π, β, φ		πτ	βδ	φθ	μμ	φ

Wenn wir endlich zu den von Bonitz vorgeschlagenen Paragraphen (s. oben) noch jene so ungemein einfache Regel über die Betonung contrahierter Silben (§ 86, 87), die ja gleich bei dem ersten Musterworte in Anwendung kommt, hinzufügen und es angezeigt finden, nicht nur alle Atona, wie auch Bonitz will, sondern auch alle Encliticae mit Ausnahme der unter Punkt 5 aufgezählten dichtersichen Worte, sowie der ganzen §§ 94 und 99, durchzunehmen, so ist damit der Stoff aus der Lautlehre für die Tertia erschöpft.

Bei der Declination halten wir es gegen Bonitz für passend, dass der Schüler das, was die §§ 121, 122, 128, 141, 143, 145, 147, 151, 155, 160, 163, 165 enthalten, aus den Paradigmen abstrahiert und sich einprägt. Denn § 121, 1. Abs., enthält ja nichts anderes als nur die Ausdehnung der Regel von § 116a) und c) auch auf die *masculina*; und der zweite Absatz ist auch nach Bonitz zu nehmen. Die Zusammenstellungen in §§ 141 und 143 drängen sich dem Schüler nach Absolvierung der zweiten Hauptdeclination von selbst auf, und

Digitized by Google

was die übrigen Paragraphen bieten, ist ja nicht immer etwas Neues, sondern vielfach dasselbe und lässt sich in die Regeln zusammenfassen: Der Nominativus sing. wird entweder sigmatisch oder asigmatisch (mit Ersatzdehnung) gebildet; der Accusativus sing. wird entweder mit —α oder mit —ν gebildet. Die Neutra haben im Nominativus plur. wie im Lateinischen immer —α, im Nominativus sing. aber entweder keine Endung oder sie gehen entsprechend dem lateinischen —um auf —ον aus (§§ 67, A., 105, 136). Was diese Paragraphen sonst noch enthalten, ist entweder der betreffenden Declination eigenthümlich, so dass es also aus dem Paradigma ersichtlich ist und gemerkt werden muss, oder es ist eine Ausnahme, die meist, wie in anderen Paragraphen so manches, wegbleibt. Dagegen stimmen wir Bonitz bei in der Weglassung der §§ 115, 119, 134, 172, 173. Ja, wir glauben noch manches streichen zu können im Hinblicke darauf, dass dem griechischen Unterricht der lateinische vorangegangen ist, wie andererseits so manches klein Gedruckte auch schon in der Tertia zu nehmen sein wird, so dass wir also theilweise mit Bonitz folgendes in der Tertia übergehen zu sollen glauben: §§ 100 bis 104, 110, 111, 115, 116 (die Ausnahmen), 119, 122 (Anmerk.), 123, 127 (bis auf den ersten Absatz; σποδός, ψῆφος; ὁδός, ἁμάξιτος; κάμινος; διάμετρος; βίβλος, διάλεκτος, νόσος), 131 (2, 3), 134, 137—140, 142 b, 145 (2. Abs.), 147 (Anm. 1, 2), 161 (e, Anm.), 165 (2. Anm.), 169 (17), 173, 174—176, 177 (bis auf 1, 5, 7, 11, 15, 17, 18); von den Adjectiven die §§ 184, 188, 189 (3), 191 (πρᾶ—ος), 194, 195, 196 (b, c), 197, 204; beim Pronomen die §§ 206 (Anm.), 207 (Anm. 1), 208 (Anm.), 214 (Anm. 1, 2), 215, 217 (Anm.), 218, 223.

Vom Verbum endlich, welches von Bonitz nicht mehr in den Kreis seiner Vorschläge einbezogen ist, empfiehlt es sich, in § 225 auf den Gebrauch des Mediums, das der griechischen Sprache eigenthümliche Tempus des Aoristes und den bisher dem Schüler unbekannten Modus, den Optativus, aufmerksam zu machen. Das übrige von diesem und den zwei folgenden Paragraphen (226, 227) ergibt sich als eine passende Zusammenstellung am Schlusse der Tertia. Von § 228 sind nur die drei ersten Absätze, von 229 nur das Grundgesetz für die Betonung der Verbalformen zu nehmen. Dagegen fallen weg die §§ 231, 234 (Anm.), 237, 239 (Anm.), 240—242, 244 (3, 4), 257 (1, 2), 262 (Ausnahmen), 263 (2, 3), 266, 270 (Anm. 1, 2), 274 (Ausnahmen, Anm.), 275 (3. Abs.), 278 (A. 1, A. 2 bis auf ἀλείφω, ὀρύττω), 279 (1 bis auf τάττω, 2 bis auf κλέπτω, πέμπω, τρέπω, Anm. 1, 2, 3), 282 (1. und 2. Abs.), 283 (Anm. 1, 2), 286 (Anm.), 288, 294 (Anm.), 295, 298 (4), 301 (bis auf γελάω, ἀκέομαι, τελέω, λύω, καλέω).

Diesen Vorschlägen gemäß wird nun aber auch der Übungsstoff in Schenkls griechischem Elementarbuche um manchen Satz, der singuläre Formen oder Vocabeln aufweist, zu verkürzen sein. So z. B. in den griechischen Abschnitten Satz IX, 3; VIII, 1, 10; XXI, 3; XXXI, 5; XLV, 6; LXVI, 5, 6; LXXI, 6, 9; in den deutschen Abschnitten Satz 15, 4; 19, 3; 21, 8, 9; 42, 3; 53, 10; 71, 9 u. a. m.

Pilsen. *G. Hergel.*

Digitized by Google

Zur Methodik des deutschen Unterrichtes am Obergymnasium.

Von Prof. **Anton Nagele.**

Beiträge zur Methodik des Unterrichtes im Deutschen am Obergymnasium mit Rücksicht auf die Instructionen vom Jahre 1884. Von Hans Schwetz. (Programm des L.-R.-G. Baden 1886.)

In formeller Beziehung sind mir in der Abhandlung des Herrn Collegen Schwetz manche stilistische Härten aufgefallen, doch gehe ich darüber hinweg, um die Abhandlung nach ihrem Inhalte abzuschätzen. In dieser Hinsicht kann ich aber nur betonen, dass Schwetz im wesentlichen die seit einem halben Jahrhundert breitgetretenen Pfade wandelt: wenn man das wohlgezählte Doppelschock der in Zeitschriften und Monographien niedergelegten Vorschläge über die Behandlung des Deutschen, insbesondere an den Oberclassen der Gymnasien, überschaut, begegnen sich immer wieder dieselben Ideen mit geringen Varianten — wie ein rother Faden zieht sich durch alle der Versuch, die bestehende Systemlosigkeit im deutschen Unterrichte systematischer zu gestalten, fast nirgends ist das Bestreben vorhanden, die unbrauchbare Schablone zu verwerfen und mit einer originellen Wendung zu schaffen, was eben fehlte, nämlich — ein System.

Seit der Zeit, da man aufhörte, die deutsche Lectüre auf das geistliche Lied, die Fabel und die moralische Erzählung einzuschränken, als die deutschen Dichter und Denker ihren Einzug in die Mittelschule hielten, begann auch schon unter den Schulmännern der mit seltener Erbitterung geführte Kampf über den Canon der Lectüre, wie wir ihn ja in jüngster Zeit wieder über denselben Gegenstand aufleben sehen. Als ob es darauf ankäme, ob etwa „Die Künstler" gelesen werden oder „Das Ideal und das Leben", und nicht darauf, dass die Jugend durch den edlen Vortrag und die geistvolle Interpretation des einen oder des andern Gedichtes angeregt und für das Ideale begeistert wird. Dem einen Lehrer sagen „Die Künstler", dem andern „Das Ideal und das Leben" mehr zu, nun so möge in Gottes Namen jeder lesen, was ihm zusagt und von dem er glaubt, dass er es den Schülern derart nahe bringt, dass es auf Geist und Gemüth hinreichend befruchtend wirkt.

Es ist überhaupt eine stetig wiederkehrende, merkwürdig verkehrte Ansicht, Geist und Herz des Schülers seien Flaschen, auf die der Lehrer, den Winken des Lehrplans entsprechend, möglichst viel abziehen muss, um dann bei der Maturitätsprüfung oder Inspection aufwarten zu können. Man bedenkt dabei nicht, dass sich die Frucht nicht unmittelbar an den Samen anschließt, sondern dass der Same der Zeit bedarf, in der er ausreifen kann. Erst jahrelang nach der Maturitätsprüfung offenbart sich die Arbeit des Gymnasiums im Geiste und Charakter des einstigen Zöglings. Wenn ich mich an meine eigene Studienzeit erinnere, so hat mir und jedem meiner Mitschüler kein anderer Unterricht einen derartig maßgebenden Eindruck hinterlassen, wie der Unterricht im Deutschen in der VI. Gymnasialclasse (in Bozen), den der nunmehrige Director Vincenz Gredler ertheilte. Gredler war kein Fachmann, aber ein geistvoller Mann, der aufs lebendigste anzuregen, ja zu begeistern vermochte. Zuhause lernten wir nichts, wir hatten keine Notatenhefte, wir lernten in der

Digitized by Google

Schule, und was wir lernten, überdauerte lange das Gymnasium, es war gelernt fürs Leben. Ich erinnere mich da an Rückerts Gärtner:

Nicht, was ich angebunden,
War, was am schönsten blühte,
Sondern was ich ließ ranken
Nach seinen eigenen Gedanken.

So ist es. Man sträubt sich gegen Poetik und Prosodik, gegen analytische Ästhetik, gegen Literaturgeschichte und Chrestomathien, aber am Ende aller Ende verlangt man doch immer wieder Notizen und zeigt sich entrüstet darüber, wenn der Schüler nicht weiß, wann Goethe seine Ehe mit der Vulpius eingegangen.

Und so ist es nicht nur im Deutschen, so ist es auch anderwärts, namentlich in der Geographie. Man möchte glauben, es sei die vergleichende Geographie mit ihrem großen Inhalt, mit ihrem lebendigen Geiste, die die Schule beherrschen sollte — mit nichten. Da kommt der Vorsitzende der Maturitätsprüfungs-Commission und fragt: Wo ist Caslau, wo ist Kanizsa, wo ist Nassereitt? Da möchte man entrüstet aufspringen und rufen: Fort mit Humboldt und Ritter, gebt den Bädeker her!

Um aber wieder auf unser Thema zurückzukommen, so ist mir aus meinem Gymnasial-Unterrichte, und zwar, wie erwähnt, der VI. Classe, wo damals die Zeit von Haller bis etwa auf die Romantiker behandelt wurde, besonders lebhaft im Gedächtnisse, wie Gredler den Gottsched-Bodmer'schen Streit vorführte. Gegen diese Partie der Literaturgeschichte erheben sich mit besonderer Einmüthigkeit unsere Schulmänner, indem sie von der Ansicht ausgehen, dass dieser Streit die Schüler überhaupt nichts angehe, dass er nur ein litaraturhistorisches Interesse habe, wodurch er sich eo ipso aus dem Gymnasialunterrichte ausscheide.

Allein ich denke, man sollte da nicht so kategorisch vorgehen und den alten Spruch, keine Regel ohne Ausnahme gelten lassen. Der neue Lehrplan und die Instructionen haben ja ohnedies in einem Falle eine merkwürdige Ausnahme sich verstattet, indem sie das „jung-grammatische" Experiment — denn mehr ist es ja doch nicht, was Paul und Genossen bieten, — der Sexta zuwiesen, obwohl es meiner Ansicht nach überhaupt der Mittelschule fremd bleiben soll, oder doch nur für die Octava brauchbar erschiene, sobald man sich entschließt, Logik und Psychologie in der Septima, und zwar propädeutisch für den beregten grammatischen Unterricht zu absolvieren. Wenn man dann die paar Stunden, die durch den Ausfall der Psychologie erübrigen, dem Deutschen zuwendet und ihn zum großen Theile Pauls philologischer Zukunftsmusik widmen will, so werden die Schüler, vorausgesetzt, dass sie früher einen Einblick in die historische Entwicklung der Sprache erhalten, einen entsprechenden Nutzen ziehen.

Aber wenn die Instructionen mit ihrem Grammatikthema für die Sexta weit über das Ziel schossen und Lehrern und Schülern mit der „Junggrammatik" einen Stein statt Brot gaben, so blieben sie mit der Theorie, es sei die Literaturgeschichte völlig zu beseitigen, entschieden unter dem Ziele, das sich der Gymnasial-Unterricht stellen kann und darf. Denn es gibt einen literaturgeschichtlichen Unterricht, der sich über nichtssagenden Notizenkram erhebt und für den Schüler von lebendigem Interesse wird, und das ist derjenige, der in großen Zügen die Entwicklung des nationalen Geistes darthut. Und in dieser Hinsicht ist der Gottsched-Bodmer'sche Streit weit mehr als ein gewöhn-

Digitized by Google

liches literarisches Gezänke; mit dem Hintergrund der englischen Wochenschriften bildet er den freilich vielfach in Serpentinen laufenden Weg, der aus trostloser Öde emporführt zu der Sonnenhöhe nationaler Kunst. Wie soll dem Schüler Lessings energische Kritik, wie soll ihm die classische Dichtung Goethes und Schillers in ihrer enormen Höhe, wie soll ihm Klopstocks Bedeutung recht verständlich werden, wenn er nie einen Blick gethan in das Zeitalter des „anakreontischen Gegängels" und der kritisch-ästhetischen Verkehrtheiten und Plattheiten Gottscheds und seiner Schule. Das möchte ich überhaupt selbst glauben, dass der Gottsched-Bodmer'sche Streit lieber der Octava zugewiesen werden soll, und er mag am besten mit Lessings „Kritischen Schriften" in Verbindung gebracht werden, und zwar wenn nicht aus andern einleuchtenden Motiven, doch aus dem Grunde, den Professor Matthison im Programm des Gymnasiums von Brieg vom Jahre 1831, pag. 11, zum Ausdruck bringt: „Der Schüler muss immer erst die letzte Bildungsstufe der Poesie kennen lernen, um einen Maßstab für die frühere zu haben." Wenn man sich daher so widerspenstig gegen die Vornahme der Gottsched-Bodmer'schen Streitsache in der Mittelschule zeigt, so ist die Basis dafür lediglich eine fadenscheinige Theorie, die man sich früher eifrig zurechtgelegt hat, weil der neue Lehrplan gegenüber dem alten zum andern Extrem vorgeschritten ist: „Fort mit aller Literaturgeschichte"; denn wenn dieser Satz auch nicht in den Instructionen steht, so ergibt er sich doch als nothwendige Consequenz aus ihren Ausführungen. Schwetz erkennt diese Folge auch an, aber da die Instructionen doch wieder von einem „Heranführen" bis zu Klopstock reden, so kommt Schwetz zu folgendem Resultat: „Ich glaube ganz auf dem Boden der Instructionen zu stehen, wenn ich für diesen eiligen und restlichen Betrieb (der Literaturgeschichte) geradezu die Biographie und die Lectüre der bedeutenderen Werke wichtiger Autoren eingeschoben sehen möchte. — — — Lesen wir also z. B. nächst der Heldensage und Walther ebenso Bruchstücke aus dem Parsifal, der Thiersage (wenn auch nicht im Original, da diesen Werken jener obenerwähnte rechtliche Anspruch an die Bekanntschaft mit dem Originaltext nicht zukommt) eine Auswahl von Volksliedern des XVI. Jahrhunderts, Schwänke von Hans Sachs, Bruchstücke von Dramen des Gryphius, von Hallers Alpen." Nun da sind wir glücklich wieder bei dem Princip angelangt, das man doch so hart bekämpft, nämlich der Literaturgeschichte oder doch dem „Faden" zu liebe, die Schüler mit allem möglichen untergeordneten, ephemeren, jedes Bildungselements baren Zeug zu belästigen.

Auf ziemlich gleichem Standpunkte steht auch Prosch — Prosch und Kummer scheinen überhaupt auf Schwetz einen maßgebenden Einfluss gewonnen zu haben, was ja kein Fehler ist, da beide, und insbesondere Kummer, in ihren Schriften über den in Rede stehenden Gegenstand Treffliches geboten haben, nur sieht man nicht ein, wie das, was andere dachten, immer wieder in eigenen Abhandlungen wiederholt werden muss; — er schreibt in seiner Abhandlung: „Zu den Instructionen für den deutschen Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich" (Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, Suppl. z. Bd. 37, pag. 54): „Ein größerer Abschnitt aus Hallers Alpen, einige Gedichte Hagedorns, des gewandten Erzählers und gerühmtesten Dichters des vorclassischen Zeitalters, dürfen in einem Lesebuche ebensowenig fehlen als ein paar Stücke Hans Sachsens (z. B. die ungleichen Kinder Evä, das Schlaraffenland, St. Peter mit der Geiß)".

Digitized by Google

Wie wenig vernünftig aber ein solcher Vorschlag ist, erhellt aus zwei auffälligen Momenten. Erstens lernt man mit ein paar Stücken weder Hans Sachs, noch Hagedorn kennen, und zweitens, wenn man alle jene Dichter, die vom Standpunkte ihrer poetischen oder literarhistorischen Bedeutung neben Hagedorn zu stehen kommen, in den Rahmen des Lesebuches einbeziehen will, so muss man Lesebücher für ein mindestens fünfzehn Jahrgänge zählendes Gymnasium schaffen. Aber das ist ja der eigentliche Grund, warum man immer wieder in den alten Fehler verfällt, den Schüler *omnia et quaedam alia* beibringen zu wollen, weil man sich von der Chrestomathie nicht trennen kann und weil man die in den Universitäts-Collegien angeeigneten Doctrinen und literarhistorischen Vorurtheile und Liebhabereien auf die Mittelschule überträgt. Nebenbei bemerkt, macht sich in den Schriften von Prosch, soweit sie auf unsere Frage Bezug haben, die dem Seminar abgeborgte Sucht geltend, dem Verfasser der Instructionen fortwährend neue Literatur, die er hätte aufnehmen sollen, „aufzuzeigen." Ja, wohin käme denn da der Verfasser dieser Instructionen, wollte er diesbezüglich allen Wünschen genügen? Die Literatur zu suchen ist Sache des Lehrers, den die Zeitschriften, soferne er überhaupt Interesse hat, hinlänglich hierüber aufklären.

Was nun aber die Chrestomathie anlangt, so stimme ich völlig dem Stoßseufzer bei, dessen Urheber ein geistvoller Schulmann ist, und der durch sein Alter ehrwürdig erscheint. Man findet ihn in den Neuen Jahrbüchern für Philosophie und Pädagogik vom Jahre 1834, p. 561. Er lautet: „Möchten doch der unverdienstlichen, bequemen Compilationen immer weniger werden." *) Und in der That würde ein einziges Lesebuch, das vornehmlich den Lesestoff für die fünfte Classe enthält, für das ganze Obergymnasium vollauf genügen — an Stelle der Lesebücher mögen die Ausgaben (ohne Anmerkungen) treten, dann, aber erst dann wird es gelingen, die Literaturgeschichte von der Mittelschule, wohin sie nicht gehört, zu verbannen. Literaturgeschichte soll eben nur dann und nur insoweit vorgetragen werden, als dies durch die Lectüre nothwendig und zum Verständnis der beiden Blütheperioden der deutschen Literatur unerlässlich ist. Alle andere Literaturgeschichte, sei es, dass sie sich als solche gibt, sei es, dass sie verschämt als Leitfaden oder fragmentarisch als Biographie auftritt, gehört nicht ins Obergymnasium. Man hängt noch immer in Bezug auf den Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte vielfach an dem Wahne, den man auch hinsichtlich des Unterrichts in der deutschen Grammatik nicht völlig überwunden hat, man müsse nämlich paragraphenweise vorgehen, als ob nicht bei der einen wie bei der andern Disciplin sich der Zusammenhang ungesucht herstellen würde.

In überaus breiter Weise behandelt Schwetz die Frage, ob Schillers Abhandlung „über naive und sentimentalische Dichtung" für die Schule zulässig sei, und sucht mit keineswegs stichhältigen Gründen sein abweisendes Votum zu erläutern.

Es tritt da der alte, grobe Irrthum auf, der Schüler müsse ein absolutes Urtheil über die Dicta der polemisch-kritisch-ästhetischen Schriften Lessings, Herders, Schillers oder Wilhelm Humboldts oder über die Ideenpoesie Schillers

*) Vgl. hierüber auch ausser Laas, Richter und Herbst insbesondere Dietrich: „Über den deutschen Unterricht am Gymnasium", Jena 1875.

Digitized by Google

oder endlich Goethes Faust gewinnen: da sind die Instructionen viel vernünftiger, wenn sie bezüglich Goethes Faust behaupten — und es gilt dieser Ausspruch auch für die anderen obengenannten Schriften und Dichtungen —: „Es ist kein Zweifel, dass der Faust von Jünglingen dieser Entwicklungsstufe durchschnittlich nicht annähernd verstanden wird — ihn gar nicht zu lesen, wäre aber ein Fehler."

Die Beobachtung, die in Fleckeisens Jahrbuch 1880, p. 499, gemacht wird, dass kein Director seinen Primanern jemals verbot — Goethes Faust, von Palleske vorgetragen, zu hören, gibt die Richtschnur für die Frage, welche Stellung hat Goethes Faust am Gymnasium? Ich stimme auch da mit den Instructionen gegen Prosch a. a. O., p. 55, völlig überein, dass der „Faust" der Privatlectüre zuzuweisen sei, und hege die Überzeugung im Sinne der Instructionen vorzugehen, denen es ja doch sichtlich nirgends um den Buchstaben, sondern überall um den Geist zu thun ist, wenn ich den „Faust" in der Schule insoweit berücksichtige, dass die Schüler zur Privatlectüre angeregt werden. Wie ich das mache, das ist meine Sache, dazu brauche ich keine Instructionen.

Nur nebenher will ich bemerken, dass mir auch die Kritik des Herrn Collegen Prosch, soweit sie auf den Canon der zu memorierenden Gedichte Bezug nimmt, gar zu kleinlich und ganz unhaltbar erscheint. Ist nicht einmal ein geflügeltes Wort ausgegeben worden, das lautete: Die Philologen sind schlechte Psychologen? Es scheint ein guter Kern in dem Worte zu stecken.

Sehr eigenthümlich hat mich ein Stoßseufzer des Herrn Collegen Schwetz, den er gleich auf der ersten Seite seines Programmaufsatzes anbringt, berührt: „Auch die Vernachlässigung des Romanes und des Dramas ist auf dieser Stufe ein Fortschritt: allerdings ist später die völlige Unterlassung der Lectüre und Besprechung des Romanes, einer heute so blühenden und entwickelten, so eigenthümlichen Kunstform, gewiss ein Mangel der sonst so bedachtsamen Instructionen sowie des Lehrplanes."

Ich glaube, der Herr College kann den Roman mit vollster Beruhigung der Privatlectüre überlassen, und ich hege die bestimmte Überzeugung, die vielleicht auch andere theilen, dass kein anderes, der Privatlectüre überwiesenes Thema mit demselben sorgsamen Eifer absolviert werden dürfte, wie gerade dieses.

Auf der zweiten Seite seiner Abhandlung bespricht Schwetz auch die vielventilierte Frage betreffend die Stellung des Mittelhochdeutschen im Gymnasialunterrichte. Die weitschweifige (und vorsichtige) Erörterung hierüber bringt nichts Neues. Ich halte dafür, man soll in dieser Sache einmal ein unverblümtes Wort reden. Wir haben alles in allem zwei Gegner des Mittelhochdeutschen am Gymnasium, der eine ist W. Wilmanns, der andere heißt A. Seemüller. Wer ist W. Wilmanns? Wilmanns, ist zweifellos ein hervorragender Gelehrter, und ich stehe keineswegs an, namentlich auch die vornehme Art seiner Polemik rückhaltlosanzuerkennen. Aber Wilmanns ist — und ich könnte für mein Urtheil eine hervorragende, wissenschaftliche Capacität als Bürgen namhaft machen — ein Stockpreuße, ein preußischer Altconservativer. Von diesem seinen Standpunkt aus erklärt, sich allein die Stellung, die W. Wilmanns der Frage gegenüber: Soll das Mittelhochdeutsche am Gymnasium einen Platz finden?*) einnimmt. Es gibt bekanntlich Leute, die behaupten, dass der

*) Im Hinblick auf diesen Standpunkt begreift man auch leichter, wie Wilmanns „Leben und Dichten Walthers von der Vogelweide", was Walthers Charakteristik anlangt, zu so verfehlten Resultaten kam.

Digitized by Google

Mensch erst mit dem Baron anfange; mit ihnen verwandt sind die preußischen Alteonservativen, welche an der These festhalten: Dr. Martin Luther ist der erste Deutsche gewesen.

Man wird mir entgegenhalten, dass ich übertreibe. Diese Beschuldigung wäre aber höchst ungerecht. Ich habe diesbezügliche Notate gegenwärtig nicht gerade zur Hand, aber ich erbiete mich, meine Behauptung hundertfach zu belegen. Nur zwei Stellen kann ich derzeit anführen, und sie reichen zur Illustrierung hin. Da heißt es in Fleckeisens „Jahrbüchern" 1880, II, 489: „Beginnt doch das Denken in Deutschland erst im Reformationszeitalter", und a. a. O. p. 490: „Bei Walther (v. d. Vogelw.) ist der nationale Geist, wenn auch noch nicht erwacht, so doch im Erwachen begriffen." (Vgl. auch Hillebrand, Rundschau 1879, „Über Halbbildung".)

Ist das nicht unerhört?

Und da müssen wir Österreicher Nachbeter solch preußischen Sonderlingthums sein? Was unser Stolz sein soll, unser herrliches Nibelungenlied, unsere zartsinnige Gudrun, unsern unvergleichlichen Walther, den Hildebrand neben Horaz stellt, die opfern wir alle unsicheren junggrammatischen Theorien?

Aber da soll man dann den Beweis erbringen, die mittelhochdeutsche Lectüre sei der Jugend angemessen und nützlich. Wie doch! Wer hat Lust, zu beweisen, dass das Gold edel ist, oder dass die Sonne leuchtet und wärmt, oder dass die Macht der Begeisterung, nicht die des Paragraphen den Patriotismus schafft und erhält?

Aber da hätte ich bald auf Herrn Dr. Alois Seemüller vergessen. Bei aller Sympathie, die ich sonst für Seemüller hege, muss ich ihm doch rund heraussagen, dass seine Abhandlung in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien 1884 das Schlechteste ist, was ich von ihm je gelesen habe. Mir hat die ungemein breitspurige Abhandlung den Eindruck hinterlassen, Seemüller wollte aus Caprice dem mittelhochdeutschen Unterricht am Gymnasium ein Bein stellen, und that alles, um denselben so schwierig als möglich zu gestalten. Die Bedenken, die Seemüller da beibringt, sind zum Theil kleinlich, zum Theil gesucht, nirgends überzeugend.*)

Ich halte mir allerdings gegenwärtig, was Heinrich Rückert „Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache", I. p. 155, äußert: „Es hätte ein Mittel gegeben, die Reinheit der Schriftsprache zu bewahren, aber dieses versagte in dem damaligen Deutschland gänzlich. Wenn sich eine systematische Betrachtungsweise des vorhandenen und als mustergiltig anerkannten Sprachstandes etwa in der Blüthezeit der mittelhochdeutschen Literatur hätte bilden können, wenn man auch nur nach dem äußern und mechanischen Schema der mittelalterlichen lateinischen Schulgrammatiker eine deutsche Grammatik und Stilistik geschaffen hätte, so wäre damit der Sprache ein Halt verliehen worden, der sie zwar nicht ganz vor Verlusten bewahrt, aber doch einen ganz andern Schutz gegen die Zufälle des Tages gewährt hätte als die allerdings vorhandene mündliche und dadurch so leicht verrückbare Überlieferung gewisser praktischer Regeln über Betonung und metrische Bedeutung und Reimfähigkeit einzelner Wörter."

Dieser von Rückert beklagte Mangel und überhaupt der Abgang einer eigentlichen, mittelhochdeutschen Prosa und die dadurch bedingte äußere

*) Knieschek hat dies in gelegener Art in seiner Abhandlung (Gymnasial-Zeitschrift 1880, Supplement 77 fg.) nachgewiesen.

Digitized by Google

Unterbrechung der Continuität der Sprachentwicklung hindert uns auf dem bequemen Wege vom Neuhochdeutschen zum Mittelhochdeutschen vorzudringen und durch solches Bemühen den systematischen Zusammenhang der beiden Sprachperioden herzustellen. Wir müssen mit den Thatsachen rechnen und dem Mittelhochdeutschen auf eine andere Weise nahe kommen, und es ist das nicht allzuschwer. Wenn der Lehrer in der VI. Classe Partien aus der Gudrun (Theil III.) liest — langsam und deutlich — und erklärt und namentlich auf Dialectanklänge aufmerksam macht — wir Österreicher haben es ja in der Beziehung sehr leicht — so weiß ich, wenigstens nach meinen Erfahrungen, dass sich die Schüler dafür bald so lebhaft interessieren, dass sie zu eigener Arbeit sich gedrängt fühlen. Und in Gottes Namen — setzen wir den Fall, die Jugend unterhält sich nur, fühlt sich aber dabei lebendig angeregt und begeistert, ist denn da der Schaden so groß? Diese Minutenfeilscherei und Klamserei über Zeitvergeudung gehört zu den lächerlichsten und, ich gestehe es, zu den widerlichsten Erscheinungen der Pädagogik. Man kennt sie schon, diese Heulmeier, unter denen den Schülern die Secunden zu Minuten, die Minuten zu Viertelstunden und die Viertelstunden zu Ewigkeiten werden! Ist es nicht besser, man begeistert die Jugend eine Stunde, als dass man sie ein ganzes Jahr langweilt?

Von der Kudrun zum Nibelungenlied übergehend, wird der Lehrer sicher auch sprachliche Erfolge der Schüler, die aber naturgemäß erst in zweiter Linie in Betracht kommen, aufzuweisen haben. Beim Niebelungenlied beginnt erfahrungsgemäß die selbstthätige und freudige Arbeit der Schüler — viele von ihnen betreiben das Mittelhochdeutsche weiter und bleiben begeisterte Freunde unserer altdeutschen, classischen Literatur.

Und wenn ich noch auf ein Moment hinweisen soll, um deswillen mir die entsprechende Pflege des Mittelhochdeutschen am Gymnasium von Wert ist, die ich überhaupt vom österreichisch-patriotischen Standpunkte aus für ganz selbstverständlich ansehe, ebenso wie vom nationalen, so ist es die Erwägung, dass im gegentheiligen Falle eine der glänzendsten Erscheinungen unseres modernen Schriftthums, Scherers Literaturgeschichte, dem künftigen Träger nationaler Bildung ein Buch mit sieben Siegeln bleibt, denn die Bedeutung dieses Werkes beruht, von einzelnen Partien, die die neuhochdeutsche Literatur behandeln, abgesehen, doch auf der Darstellung der ältern deutschen Literatur. Und wie soll derjenige, der diese Literatur nur aus stilistisch mangelhaften Prosa-Auszügen oder aus jämmerlichen Übersetzungen kennt, Sinn und Liebe für diese Literatur gewinnen, und wie kann er zu deren Verständnis und Wertschätzung vorschreiten, die ihm allein Scherers epochemachendes Werk zugänglich machen?

Ich denke aber nicht daran, dass man Walther von der Vogelweide in der Sexta lesen soll. Sobald die Schüler die nothwendige Einführung in das Mittelhochdeutsche erhalten haben, mag das Weitere der Privatlectüre überantwortet bleiben. Sie werden dann bis zur Octava gewiss jene nöthige Gewandtheit sich angeeignet haben, dass der Lehrer mit ihnen Walthers formschöne Dichtungen nach jeder Richtung hin mit großem Nutzen wird lesen können. In die Octava möchte ich sowohl Walthers als Klopstocks Lyrik — die letztere wegen Horaz — wozu noch Platens Odendichtung treten müsste, verlegt wissen. Außerdem möchte ich der obersten Classe noch Goethe's „Hermann und Dorothea", Lessings „Minna von Barnhelm" und ein Shakespeare'sches Drama

Digitized by Google

zuweisen. Die übrige Zeit, nehmen die kritisch-ästhetischen Schriften von Lessing, Herder, Schiller, Humboldt (eventuell G. Freytags Technik des Dramas) vollauf in Anspruch; sie gehören aber auch, wie Dr. K. F. Kummer, dessen gediegene Abhandlung zum deutschen Unterricht am Obergymnasium (Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1883) ich mit lebhaftem Interesse gelesen habe, a. a. O. p. 547 hervorhebt, naturgemäß in die Octava. Unser Vorschlag weist der obersten Classe des Gymnasiums ein Pensum zu, das, wenn es auch noch den „Faust" im früher angedeuteten Sinne begreift, einen schönen Abschluss des Unterrichts in deutscher Sprache und Literatur darstellt und das Ziel, das derselbe vernünftigerweise haben kann, völlig erreicht. Dieses Pensum bietet eine Literaturgeschichte voll vornehmer Composition ohne Zuhilfenahme eines fragwürdigen Leitfadens und eine ästhetische Schulung auf gesunder, tüchtiger Basis an Stelle einer analytischen Ästhetik, die in der Luft schwebt.

Das Pensum für die VII. Classe ist im wesentlichen mit drei berühmten Namen gegeben, sie heißen Goethe, Schiller, Grillparzer. An die Lectüre von Grillparzers Dichtungen hätte sich eine Erörterung der Stellung Österreichs in der deutschen Literatur der Neuzeit anzuschließen. Eine diesbezügliche Erörterung, die ältere Zeit betreffend, knüpft selbstredend an die Lectüre der großen deutschen Volksepen an. Ich denke, Dr. Kummer, der mit Recht auf die stiefmütterliche Behandlung, die der Antheilnahme unseres Vaterlandes an der deutschen Literatur in unserem Gymnasialunterrichte zutheil wird, hinweist, könnte mit diesem Vorgange einverstanden sein, da eine einheitliche, zusammenhängende Behandlung dieses Themas, wie er sie wünscht, aus mehrfachen Gründen unstatthaft erscheint.

Das Pensum für die VI. Classe wäre ausser der bereits angegebenen altdeutschen Partien (Nib. u. Kudrun), das Thierepos, das deutsche Volkslied, Klopstocks Messias, Wielands Oberon, Herders Stimmen der Völker in Liedern, Ossian, die romantische Schule mit den Freiheitssängern, alle selbstverständlich mit entsprechender Auswahl, endlich eine Auslese der den außerdeutschen, österreichischen Nationen eigenthümlichen Kunst-, insbesondere Volkspoesie in guter Übersetzung oder Nachdichtung.*)

Für die V. Classe bleibt dann die leichtere Lyrik und die Ballade, wobei mit selbstverständlichem Ausschluss von Goethes, Schillers und Platens Lyrik insbesondere auch die österreichischen Dichter der Neuzeit entsprechend in den Vordergrund treten müssten. Außerdem würde der Prosa ein hinreichend weiter Raum zu verstatten sein und es dürfte auch für die „lyrischen" Dramen Uhlands gerade diese Classe sich am besten eignen.

Ein Hauptgewicht bei aller Lectüre wird wohl auf die Vergleichung zu legen sein. Nichts entspricht dem wissenschaftlichen Charakter der modernen Zeit mehr, nichts ist anregender und instructiver, nichts geeigneter, den Blick

---

*) Ich weiß wohl, dass ich mich damit in einen Gegensatz bringe mit jenen hypernationalen Kreisen, die alles vermeiden, was nicht die deutsch-nationale Marke trägt; allein so sehr ich die Auswahl und Behandlung der deutschen Lectüre am Gymnasium vom nationalen Standpunkt aus billige und befürworte, so gibt es doch auch da gewisse Grenzen, und ich stimme völlig dem Verfasser der „geharnischten Sonette" zu, wenn er einmal die Meinung äußert:

„Die Poesie in allen ihren Zungen
Ist dem Geweihten eine Sprache nur."

Digitized by Google

vom Individuellen und Beschränkten aufs Allgemeine, auf das Ganze und Große hinzulenken, als eine entsprechende, stetige Vergleichung. Was die Anschauung für den mathematisch-naturwissenschaftlichen, das nämliche bedeutet die Vergleichung für den humanistischen Unterricht. Und nur dann, wenn das vergleichende Moment eine hervorragende Stellung bei der Lectüre einnimmt, könnte es thatsächlich gelingen, den Absichten der Instructionen in Bezug auf den grammatischen Unterricht in der Sexta auf einer entsprechend höheren Unterrichtsstufe, nämlich in der Octava, eine gute Basis zu schaffen.

Von geradezu unschätzbarem Werte wäre die durchgreifende umfassende Aufnahme dieses Moments in den Unterricht dann, wenn dadurch die monotonen, schablonenhaften, furchtbar faden Paraphrasierungen unserer Dichterwerke hintangehalten würden.

Wie wahr ist doch das Wort, das in der bereits citierten Abhandlung in dem N. Jahrb. f. Ph. u. Päd. 1834, p. 547. steht: „In der That kann man durch beständiges Zersetzen und Zerlegen des Geistes in seine Formen, für welche man natürlich der wunderlichen Namen nicht genug zu erfinden vermag, den Schüler so entgeistigen, dass er am Ende glaubt, es laufe alles auf bloße Formalitäten hinaus.

Diesen breitspurigen, jede naive Auffassung, jede unmittelbare, ästhetische Empfindung von bleibender Kraft unbarmherzig ertödtenden kritischen oder meist unkritischen Erklärern gilt das zornige Wort in Apels „Simonides“:

Wer darf des Dichters Werke meistern,
Wer zwingt die Kunst in nied'res Joch?

Um nun doch endlich mit der Frage der deutschen Lectüre zum Schlusse zu gelangen, so muss ich gestehen, dass meiner Ansicht nach in trefflicher Kürze Director Bischoff im Programm des Gymnasiums zu Wesel vom Jahre 1883 die Methode betont hat, welche die Schule dieser Lectüre gegenüber zu beobachten hat. Er sagt nämlich: „Die Schule kann unmöglich den ganzen Kreis der classischen Schriftsteller der Nation umfassen; allein sie sollte doch die häusliche Lesung leiten.“ Die Hauptsache bleibt doch immer, dass das Beste aus den beiden Glanzperioden deutscher Dichtung dem Schüler bekannt wird, ob er das eine oder das andere ganz oder theilweise in der Schule oder zu Hause liest, ist unwesentlich, nur das eine muss man gebieterisch fordern, Raum zu schaffen, auf dass unsere studierende Jugend in jenes Heiligthum gelangen kann, über dem als Motto das Wort steht, das Lessing seinem Nathan voranschickte: *Introite, nam et heic dii sunt!*

Und wenn dies schon von jenen Anstalten gilt, die ausschließlich von deutschen Jünglingen besucht werden, so ist dies in erhöhtem Grade für Gymnasien mit gemischtsprachigem Schülermateriale in Geltung. Die beste Handhabe, die Jugend, die von gewissenlosen Leuten haranguiert, mit ihrer völlig unreifen Erkenntnis in das national-politische Getriebe gelockt wird, auf eine bessere Bahn zu führen, gewinnen die Lehrer der alten Sprachen sowie der deutschen Sprache an den Literaturwerken mit ihrer unerschöpflichen Fülle des reinsten und edelsten Idealismus. Begeistert die Jugend für das Ideale, und Ihr erspart Euch moralisierende Auseinandersetzungen und Disciplinarfälle mit ihren peinlichen Consequenzen.

Freilich darf man die Jugend nicht mit der trockenen, unverdaulichen Faser nähren wollen, sondern mit dem lebensvollen Saft.

Digitized by Google

Herr Schwetz zerbricht sich auch — und damit schließe ich meine Bemerkungen über seine Abhandlung — den Kopf, ob die Redeübungen in VII. und VIII., die die Instructionen fordern, nicht durch eine Vorstufe in V. und VI. zu fundamentieren seien. Durchaus nicht! Auf die Redeübungen muss von der I. Classe an systematisch hingearbeitet werden, und sämmtliche Lehrer haben darauf zu sehen, dass seitens der Schüler stets correct und zusammenhängend gesprochen wird. Freilich wird dabei vorausgesetzt werden müssen, dass der Lehrer dies selbst imstande ist.

Im übrigen machen die Ausführungen des Herrn Collegen Schwetz den angenehmen Eindruck, dass er ein ebenso wohlmeinender, als unterrichteter und pflichteifriger Lehrer ist — dass er allzusehr am Stoffe und an der hergekommenen Praxis klebt, ist zwar kein Vorzug, aber eine Eigenschaft, die er mit vielen anderen gemein hat.

Bericht über die Versammlung von Vertretern deutsch-österreichischer Mittelschulen zu Pfingsten 1888 in Wien.

In der Versammlung der „Mittelschule" vom 28. Jänner 1888 regte der Obmann Prof. Dr. V. Langhans die Frage eines „deutsch-österreichischen Mittelschultages" an und stellte den Antrag, die Schwestervereine in Wien, Prag und Graz zu einer gemeinsamen Versammlung während der Pfingstferien in Wien einzuberufen, um die literarische Allianz der Vereine zu feiern, zugleich aber auch alle deutschen Mittelschulprofessoren Österreichs mit einzuladen, um die Ausführbarkeit eines Mittelschultages zu berathen. (Siehe Seite 140.) Der Antrag wurde lebhaft acclamiert, die Discussion über ihn aber vertagt und erst am 25. Februar l. J. wieder aufgenommen. Nachdem der Obmann seinen Antrag nochmals ausführlich motiviert und Prof. Plank die Gründlichkeit und überzeugende Kraft des gegebenen Motivenberichtes anerkennend zum Ausdrucke gebracht hatte, entspann sich eine kurze Debatte, ob sich nicht die Osterferien besser als die Pfingstfeiertage zu dem Zwecke eignen, es wurde aber schließlich einstimmig der ursprüngliche Antrag angenommen. Dem Ausschusse wurde die Vollmacht gegeben, den Beschluss der Versammlung nach freiem Ermessen zur Ausführung zu bringen. Infolge dieser Vollmacht erfuhr der Beschluss insofern eine Abänderung, als sich „Die Realschule" bereit erklärte, an der Action theilzunehmen und die Kosten der Pfingstversammlung mitzutragen. Es ergieng darauf im März seitens der „Mittelschule" und der „Realschule" ein von Prof. Dr. K. Tumlirz verfasster Aufruf an die Lehrkörper der deutschen Mittelschulen Österreichs, in dem es hieß:

„Wenn tiefgreifende Fragen einer Lösung unaufhaltsam entgegengehen und die Umrisse des Werdenden sich in schwankenden Gestalten am Horizonte zeigen, dann gruppieren sich die betheiligten Kreise naturgemäß um die Fahne gemeinsamer Ideen und Bestrebungen, um dieselben im Widerstreite der Meinungen mit Muth und Nachdruck zu verfechten.

Eine solche Frage ist gegenwärtig die Mittelschulfrage.

Mächtig rüttelt an der alten langbewährten Organisation der Zeitgeist. Neue Gegenstände pochen ungestüm an das Thor des Gymnasiums wie der Realschule; neue Methoden suchen die alte zu verdrängen, und die „Über-

Digitized by Google

bürdung" ist die wuchtige Waffe, die von allen Seiten gegen das Bestehende geschwungen wird. Ärzte und Journalisten, Juristen und Techniker, Gelehrte und Volksvertreter — sie alle erheben Anklagen und Vorwürfe gegen die alte, Forderungen und Wünsche an eine neue Gestaltung des Mittelschulwesens.

Darf unter diesen Umständen der Mittelschullehrstand, der vermöge seiner Erfahrung, seiner Einsicht und seiner Kenntnisse zunächst berufen ist, in dieser das geistige Wohl der künftigen Generation so tief berührenden Frage mitzureden, meinungs- und theilnahmslos beiseite stehen? Das Interesse der heiligen Sache, die der Staat seinen Händen anvertraut hat, fordert es, dass er leidenschaftslos und objectiv, wie es Männern der Wissenschaft geziemt, aber auch offen und rückhaltslos seine Meinung in die Wagschale lege.

Bisher fehlte dem Mittelschullehrstand als Gesammtheit die Gelegenheit hiezu; es fehlte ihm die Einigung. Eine solche auf literarischem Gebiete zu erzielen, verbanden sich die sämmtlichen deutsch-österreichischen Mittelschulvereine, und zwar die „Mittelschule" in Wien, die „Deutsche Mittelschule" in Prag, die „Realschule" in Wien und die „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz zur gemeinsamen Herausgabe eines Organs, der „Mittelschule", in welcher die in den einzelnen Vereinen gehaltenen Vorträge und die darauf bezüglichen Debatten publiciert werden. Aber damit ist nur der erste Schritt gethan; ein zweiter ist nöthig, damit die Gesammtheit des Mittelschullehrstandes zum Worte gelangt. Wohlan denn! Vollenden wir, was die vier Vereine durch ihr gemeinsames Unternehmen angebahnt haben, fügen wir zu der literarischen die persönliche Vereinigung, zu der gemeinsamen Zeitschrift die gemeinsame Berathung, schaffen wir einen

allgemeinen deutsch-österreichischen Mittelschultag!"

Die begeisterte Annahme der Einladung durch die Vereine in Prag und Graz, die Anmeldung von etwa 60 auswärtigen Theilnehmern ließ das Unternehmen bald als gesichert erscheinen, und es bildete sich ein Comité zur Vorbereitung des Empfanges der Gäste und zur Feststellung des Programmes für die Berathungen. Diesem Comité gehörten die Herren an: Regierungsrath Dr. Alois Egger v. Möllwald, Director K. Klekler und die Professoren: Dr. Langhans, M. Glöser, Dr. Tumlirz, Dr. Merwart, Meixner, Ziwsa, Dr. Leo Burgerstein, Hoppe, Hein. Die mühevolle Versendung der Einladungen übernahmen Dr. Merwart und Dr. Tumlirz, letzterer, mit aufopferungsvollem Eifer in jeglicher Weise die gemeinsame Sache fördernd, auch die Besorgung der Drucksorten und Zeitungsberichte. Nachdem alle Vorbereitungen, die Miethe des Locales, Fahrpreisermäßigungen bei den Bahnen (M. Glöser), Besorgung von Wohnungen (K. Ziwsa) u. dgl. getroffen waren, begaben sich der Vorsitzende des Comités, Dr. Alois Egger-Möllwald, und die beiden Stellvertreter, Director Klekler und Dr. Langhans, zu Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, um ihn in geziemender Weise von der einberufenen Versammlung der deutschen Mittelschulprofessoren in Kenntnis zu setzen. Se. Excellenz ließ sich über die Zwecke des Unternehmens und dessen Programm eingehend berichten, drückte in freundlichster Weise sein Interesse an den Bestrebungen der Vereine sowie die Überzeugung aus, dass der Mittelschultag von Bedeutung für die Entwicklung des Mittelschulwesens werden könne, und sicherte dessen Berathungen alle Beachtung von Seite der Unterrichtsverwaltung zu, falls sich die Hoffnungen auf denselben bewähren.

Digitized by Google

Am 19. Mai waren die meisten Gäste in Wien und fanden sich abends zu einer gemüthlichen Zusammenkunft in dem Saale der Gartenbaugesellschaft ein, wo sie Director Klekler namens der Wiener Vereine herzlichst begrüßte. Alte Freundschaften wurden erneuert, neue geschlossen, und schon der erste Verkehr und Gedankenaustausch von Collegen aus allen Theilen der Monarchie zeigte die ersprießliche, einigende und anregende Kraft der Mittelschultage.

Am 20. Mai, am Pfingstsonntage, 9 Uhr vormittags, versammelten sich die Theilnehmer im Grünen Saale der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, der mit einem Bildnis Sr. Majestät des Kaisers aus dem Jahre seines Regierungsantrittes und mit Teppichen festlich geschmückt war. Das Programm dieses ersten Tages bildete die Berathung über die Einberufung und Organisation regelmäßiger deutsch-österreichischer Mittelschultage. Sie nahm folgenden Verlauf:

Regierungsrath Dr. Egger-Möllwald eröffnete die Versammlung, indem er die Anwesenden mit der folgenden Ansprache begrüßte:

„Ein Gefühl patriotischer Freude regt sich in mir, indem ich die Ehre habe, die erste Versammlung von Lehrern deutsch-österreichischer Mittelschulen in der Hauptstadt namens der beiden Wiener Vereine und des vorbereitenden Comités zu begrüßen. Es ist diese Freude ein Nachklang der Festesstimmung, welche vor wenigen Tagen die Enthüllung des Denkmals der großen Kaiserin in allen Völkern Österreichs erweckt hat. Der Geist, der dieses Denkmal aufgebaut, er hat auch diese Versammlung berufen. Es legt diese Versammlung laut Zeugnis ab, dass der hohe Gedanke der großen Herrscherin, durch erhöhte Bildung die Kraft ihres Staates zu befestigen und zu erheben, auch heute noch begeisterte Vertreter findet.

Indem wir uns zusammengefunden haben, um die Organisation eines deutsch-österreichischen Mittelschultages zu berathen, erkennen wir die Förderung des deutschen Mittelschulwesens in Österreich als eine hohe patriotische Aufgabe. „*Hac itur via*“ lautet die Inschrift auf der Denkmünze, welche aus Anlass der Gründung der theresianischen Akademie, dieser von der Kaiserin Maria Theresia errichteten Pflegestätte deutscher Bildung in Österreich, geprägt wurde. „*Hac itur via*“ kann auch unser Wahlspruch werden, wenn wir es unternehmen, durch gemeinsame Arbeit zur Förderung des deutschen Mittelschulwesens in Österreich nach unsern Kräften mitzuwirken und beizutragen.

In diesem Sinne schwebt der Geist der großen Kaiserin auch über dieser Versammlung, in diesem Sinne darf ich Sie auffordern, mit frischem Muthe an die patriotische Aufgabe zu gehen, deren Lösung uns heute zum erstenmale zum gemeinsamen Wirken vereinigt hat.“

Darauf wählte die Versammlung durch Acclamation das Bureau. Vorsitzender: Regierungsrath Dr. Alois Egger von Möllwald (Wien). Stellvertreter: Prof. Dr. Eduard Maiss (Prag), Prof. Karl Zelger (Graz). Schriftführer: Prof. Dr. Victor Langhans und Prof. Dr. Karl Tumlirz (Wien).

Nachdem der Vorsitzende der Versammlung den Regierungscommissär Herrn Neumann vorgestellt und die Namen der Städte, die im Saale vertreten erschienen, nämlich außer Wien: Stockerau, Krems, Wiener-Neustadt, Baden, Prag, Krumau, Brünn, Iglau, Mährisch-Ostrau, Ungarisch-Hradisch, Sternberg, Znaim, Jagerndorf, Marburg, Graz, Villach und Salzburg verkündet hatte, ertheilte er dem Antragsteller Prof. Dr. Victor Langhans das Wort zur Motivierung des Berathungsgegenstandes.

Digitized by Google

Diese Motivierung lautete:

Hochgeehrte Versammlung!

Die Idee eines „Mittelschultages", einer periodischen Versammlung von Mittelschullehrern, Directoren, Landesschulinspectoren, kurz aller Persönlichkeiten, die an Gymnasien und Realschulen thätig sind oder nach ihrer Stellung auf die Gestaltung des Schulwesens Einfluss nehmen, ist weder originell noch neu. Sie ist nicht originell, denn allerorten haben Juristen, Ärzte, Landwirte, Industrielle, Volksschullehrer ihre Tage und in Deutschland die Mittelschullehrer ihre Provinzialversammlungen, die Directoren ihre Conferenzen. Die Idee ist auch nicht neu. Wiederholt tauchte sie unter den Collegen auf, von mehreren Seiten wurde der Wunsch nach Mittelschultagen ausgesprochen, zuletzt von unserem werten Gaste aus Salzburg, Herrn Schulrath Dr. Hermann Pick. Es schienen nur immer der Verwirklichung der Idee unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenzustehen.

Als es nun im Herbste des vorigen Jahres gelang, die vier großen Mittelschulvereine Deutsch-Österreichs zu jenem Cartell zusammenzuschließen, dessen Frucht außer der Kräftigung des Bewusstseins unserer Zusammengehörigkeit, die Zeitschrift „Mittelschule" ist, da dachte ich, sei der Boden für den Mittelschultag geebnet, sei die Zeit für ihn gekommen. In hohem Grade ermunternd war die lebhafte Theilnahme, welche meine Anfrage sofort in Prag fand. Lassen Sie es mich, geehrte Versammlung, heute dankbar aussprechen, wie jede Anregung, die von Wien oder Graz auftaucht, vom wackern Schwesterverein in Prag freundlich aufgenommen, werkthätig unterstützt wird, und wie viel fruchtbare und schöne Gedanken wir unsererseits ihm zu verdanken haben; lassen Sie es mich aber heute, nachdem ich zwei Jahre lang als Obmann der Wiener Mittelschule mit den Vereinsleitungen in Prag, Graz und mit der „Realschule" in herzlichstem und ungetrübtem Verkehr stehe, constatieren, dass wir alle in collegialer Weise in einer Übereinstimmung wirken, welche für alle Folgezeit die besten Früchte verspricht. Auch die Wiener „Realschule" und die Innerösterreichische Mittelschule in Graz machten die Idee des deutsch-österreichischen Mittelschultages zu der ihrigen, und so ist es das Werk dieser vier Vereine, wenn nach allseitig getroffener Verabredung die beiden Wiener Vereine alle Vertreter des Mittelschulwesens für die Pfingstferien nach Wien beriefen, um hier einen Mittelschultag für die Zukunft zu constituieren.

Die Bedeutung eines Mittelschultages wurde von den betreffenden Obmännern der vier Vereine dargelegt, unser Circular vom März 1888 versuchte die Möglichkeit und Nothwendigkeit eines solchen Tages auch den außerhalb der Vereine stehenden Collegen klar zu machen, und wie die heutige Theilnahme zeigt, mit Erfolg. Ich kann mich also in meiner Motivierung des Antrages auf Constituierung des Mittelschultages ganz kurz fassen, um dann der hochgeehrten Versammlung gleich detaillierte Vorschläge für die Organisation zu unterbreiten und ihren Beschlüssen zu empfehlen.

Ich werde mich bloß auf zwei Punkte beschränken, um die Wichtigkeit von regelmäßigen Versammlungen zu beleuchten.

Erstens. Solche Mittelschultage werden von gedeihlichem Einfluss auf die Entwickelung des Schulwesens, auf die Vertiefung und Ausgleichung der Lehrmethoden, die Reformen des Unterrichtes werden.

In keinem Berufe hängt der Wert der Leistung derart von der Persönlichkeit ab, als beim Mittelschullehrer. Alle Normen der theoretischen Pädagogik

Digitized by Google

und Didaktik erhalten Wirksamkeit und Bedeutung nur durch seine eigene, lebendige Individualität; ihm nützt kein Gesetz, das er bloß zu interpretieren hätte, kein Befehl, den er bloß auszuführen hätte, kein Werkzeug, das er bloß zu handhaben gelernt haben müsste. Erziehend wirkt er nur durch seinen Charakter, belehrend nur durch die mehr oder minder glückliche Art, in welcher er die allgemeinen Regeln der Wissensmittheilung auf die von Stunde zu Stunde und mit jedem neuen Schüler immer wieder wechselnden Bedürfnisse umzusetzen versteht. Nirgend ist die bloße Routine, der Mechanismus gewohnheitsmäßiger Arbeit verderblicher als in der Schule. Der Lehrer muss nicht bloß fort und fort, gleich den andern Arbeitern auf geistigem Gebiet, sein Wissen mehren, sichten und verbessern, er muss mehr wie jeder andere fort und fort an seinem eigensten Selbst bilden, um die Jugend bilden zu können. Er muss immer wieder von neuem seine Theorie an der Praxis und umgekehrt prüfen, um nicht todter und ertödtender Schablone zu verfallen. Aber der Verlass auf eigene Bemühung, auf eigenes Nachdenken und seine persönliche Erfahrung allein wird ihn kaum vor Einseitigkeit bewahren, ja ich glaube, das wird ihn unfehlbar einer Art Erstarrung, dem schrecklichen Zustand des Pedantismus entgegentreiben. Daher muss die Mittheilung, der Austausch der Erfahrungen der Lehrer unter einander möglichst unterstützt werden. In erster Linie dienen zu diesem Zwecke die verschiedenen wissenschaftlichen und pädagogisch didaktischen Zeitschriften. Aber die Zeitschriften können dem Zwecke nie und nimmer ganz vollkommen genügen. Nach der Menge der Bedingungen, von welchen der Bestand einer Zeitschrift abhängt, kann es gar nicht so viele Zeitschriften geben, als die Bedürfnisse erheischen, denen sie entsprechen sollen. Angenommen, es hätte einer alle Zeitschriften zur Verfügung und könnte alle lesen, so hätte er doch nicht den vollen Gewinn. Den vollen Gewinn im literarischen Leben hat nur, wer auch zur vollen Geltung darin kommt. Deren sind aus innern und äußern Gründen nur wenige, nur solche, welche für ihre Gedanken, Versuche und Erfahrungen einen wissenschaftlichen Ausdruck finden, die andern gehen leer aus, weil die bloße Aneignung des Fremden wenig Wert hat und nur die Selbstbethätigung rege und aufmerksam erhält. Ein einziges Gespräch mit einem tüchtigen Collegen über fachliche Dinge ist mehr wert als zehn Abhandlungen, die man für sich liest. Und wie schwerfällig ist der Umtausch der Meinungen durch die Presse, wie langwierig die Replik und Duplik! Wie viel schneller tauschen sich die Ansichten in mündlicher Rede und Gegenrede, wie rasch geht gegenseitig das Verständnis auf, wie leicht ergibt sich da die nöthige gegenseitige Correctur, wie civil und urban stehen sich die Männer gegenüber, und wie prallen klirrend und krachend Letternreihen aneinander! Jeder glaubt natürlich für die Ewigkeit zu schreiben, und von dem, was er drucken ließ, gibt er kein Jota auf: aber in der Wechselrede, da dringt der Ton der Stimme, das Gefühl des Sprechers ins Herz und führt zur Einsicht, überzeugt, läutert und klärt. Die Principien mögen aus der sichern Umwallung der Studienstube heraus mit der spitzen, harten Stahlfeder verfochten und bekämpft werden, für die Praxis trete versöhnend, schnell vermittelnd, leicht ergänzend, der mündliche Gedankenaustausch ein.

Einer günstigen Lage erfreuen sich in dieser Beziehung die Lehrer in großen Städten, wo viele Schulen derselben Kategorie bestehen, wo sich ein inniger Verkehr der Fachcollegen unter einander leicht und natürlich ergibt,

Digitized by Google

wo Vereine diesen Verkehr befördern. Schlimmer sind die Lehrer auf dem Lande, in kleinen Städten daran, wo zuweilen ein Fachmann auf sich selbst angewiesen ist.

Eine Veranstaltung, welche die Lehrer aller Orte von Zeit zu Zeit zusammenführen würde, müsste daher geradezu eine Wohlthat sein. Ja, sollte das, was sich für alle anderen Berufskreise als höchst wichtig und segensreich erwiesen hat, für die Lehrer nicht gelten? Die Land- und Forstwirte, die Industriellen, die Ärzte, die Rechtsgelehrten, alle glauben, neben ihren Zeitschriften periodischer Versammlungen und Congresse nicht entbehren zu können, und bringen ihnen Opfer, die Volksschullehrer thun es ebenso, die Mittelschulprofessoren allein sollen sie missen? In Deutschland bewähren sich solche Zusammenkünfte, Österreich muss sie auch haben.

Zweitens. Die Mittelschultage werden das Standesbewusstsein der Mittelschulprofessoren stärken und heben, die gemeinsamen Berathungen werden ihren Ansprüchen den berechtigten Umfang, die passendste Form geben, die Allgemeinheit wird ihren Beschlüssen die nöthige Beachtung sichern.

Meine Herren Collegen! Den Genossen jeder Berufsart hat sich gebieterisch das Bedürfnis nach corporativem Zusammenschluss aufgedrängt. Seitdem es ein Vereins- und Versammlungsrecht gibt, haben die verschiedensten Berufskreise der Begründung fester Vereinigungen zugestrebt, und wo die alten Verbände, wie die Zünfte, aufhörten, hat man sie durch andere Einigungen auf genossenschaftlicher Grundlage zu ersetzen unternommen. Mit dem größeren Maß an Selbstbestimmung hat jeder für sich, also auch jeder Stand, die Sorge für sich, den Kampf ums Dasein übernommen. Der wohlwollendsten Regierung ist es unmöglich, bei dem lauten Fordern rühriger Corporationen jene Kreise zu bedenken, die sich im ruhigen Vertrauen auf ihr Recht nicht melden. Wer heute vereinzelt steht, der gilt wenig im heftigen Widerstreit der Interessensphären. Wie viel dagegen trägt es aus für das Ansehen des Officiers, des Geistlichen, des Advocaten, des Journalisten, dass hinter jedem einzelnen die corporativ geschlossene Gesammtheit des Standes steht!

Ich habe schon in der Mittelschule die Gründe auseinandergesetzt, welche gerade dem Lehrerstand eine corporative Kräftigung wünschenswert machen, und will mich nicht zu viel wiederholen. Ich will auch nicht alte Klagen hervorholen, bittere Erinnerungen wachrufen. Sie wissen das alles so gut wie irgend einer. Nur im allgemeinen möchte ich noch behaupten, dass niemand in der Sorge für sich so unpraktisch ist als der Lehrer, was wohl die Art seiner Erziehung, der Geist seiner Studien, die ideale Richtung seines Berufes begründet. Das alles ist ja einerseits unser Stolz, und niemand von uns wollte die Genüsse und die geistigen Freuden, welche uns die tägliche Beschäftigung mit den Idealen der Menschheit und der Umgang mit dem besten Theil der Menschheit, der Jugend, hingeben für noch so lohnende Aussichten auf den Gewinn und die Erträglichkeit anderer praktischer Beschäftigung. Aber alles hat zwei Seiten. Der unpraktische Ideolog vergisst oft lange Zeit, sich den Tisch zu bestellen, und wenn ihn endlich der Magen mahnt, dann — ja dann ist er unwillig, dass der Tisch kein „Tischlein deck' dich" ist. Umfang und Grenze der eigenen Rechte ist niemand weniger bekannt als uns Lehrern, daher geschieht uns so oft Unrecht. Eine öffentliche, allseitige Besprechung der einschlägigen Dinge wird die Meinungen unter uns klären, unsere Bestrebungen regeln, die Forderungen zu rechter Zeit und in richtiger Form aufstellen lassen und sie erfolgreich machen.

Digitized by Google

Ich will Sie, hochgeehrte Versammlung, nicht mit Anführung weiterer Gründe, welche für den Mittelschultag sprechen, aufhalten und werde für den Fall, dass in der Debatte Bedenken auftauchen sollten, versuchen, durch weitere Argumente dieselben zu beseitigen. Ich gehe gleich auf das Wichtigste, die Organisation, über.

Es drängen sich dabei verschiedene Fragen auf.

Zunächst muss die neue Schöpfung einen Namen haben.

In Übereinstimmung mit zahlreichen Collegen, mit denen ich Berathung gepflogen habe, schlage ich vor: Deutsch-österreichischer Mittelschultag. Ich muss hier erwähnen, dass mir aus Galizien, aus Brody, der Vorschlag gemacht wurde auf Erweiterung des Namens zu dem: Allgemeiner österreichischer Mittelschultag. Aber nachdem ich mich mit dem Antragsteller freundschaftlich auseinandergesetzt habe, zog er in der Erkenntnis der erwachsenden Schwierigkeiten seinen Antrag zurück. Ich bin übrigens bereit, wenn es gewünscht werden sollte, einen zweiten Antrag, der mir zukam, zur Besprechung zu bringen, glaube aber vorderhand dabei bleiben zu sollen, dass der Lehrertag oder Mittelschultag, welchen Namen ich Collegen Tumlirz verdanke, auf die Vertreter deutscher Anstalten beschränkt bleibe, und hoffe auf allgemeine Zustimmung.

Was den Umfang der Berathungsgegenstände am Mittelschultag betrifft, so ergibt er sich aus der Natur der Sache. Gewiss müssen wir den Kreis derselben anfangs so weit als möglich ziehen und etwaige Einschränkung erst der Erfahrung überlassen. Also: Jede sachliche Frage des Schulwesens kann Gegenstand der Berathung und des Beschlusses sein: alle allgemeinen und speciellen Fragen der Erziehung und des Unterrichts, die Schulverfassung und die Lehrmethode. Außerdem alle Standesfragen der Lehrer.

Über die Zeitintervalle für das Zusammentreten der Mittelschultage wird kaum Meinungsverschiedenheit herrschen. Das Jahr bildet im bürgerlichen wie im Schulleben einen so wichtigen Abschnitt, dass auch unsere Tage sich daran halten werden müssen. Kürzere wie längere Fristen scheinen mir ausgeschlossen. Kürzere, weil die aufgeworfenen Fragen und Verhandlungsgegenstände nicht ausreifen und vorbereitet werden könnten, längere, weil das Interesse für dieselben absterben könnte.

Als die günstigste Zeitperiode für die Versammlungen glaube ich die letzten Wochen der großen Ferien bezeichnen zu müssen. Gegen Ostern spricht die für weitere Reisen oft noch ungünstige Witterung, gegen Pfingsten der Umstand, dass diese Ferien zu kurz sind, und der Umstand, der uns auch heuer Eintrag thut, dass der Stadtmensch zu dieser Zeit, wo die Natur erwacht ist, das größte Bedürfnis hat, hinaus ins Freie zu eilen und in der frischen Luft aufzuathmen. Gegen beide Termine spricht auch die Erwägung, dass die Lehrer da mitten in der Semesterarbeit sind und wirklich nicht immer leicht abkommen können. Der Anfang der Ferien scheint mir ungeeignet, weil ja der Lehrer, mehr oder weniger übermüdet und abgespannt, jeder Schulsorge auf einige Zeit sich fernzuhalten das Bedürfnis hat. Umgekehrt, ziehen nach 6—7wöchentlicher Ruhe jeden wieder Gewohnheit und Arbeitsdrang zur Beschäftigung mit seinem Berufe zurück. Auch ist die Herbstzeit zur Reise die angenehmste. Es wäre nach meiner Meinung die Zeit vom 8.—12. September die passendste. Da ist noch jeder frei und schon wieder bereit.

Eine weitere Frage ist die Ortsfrage. Die Herren Collegen aus Prag haben für heuer Wien vorgeschlagen. In der That wird Wien am öftesten

Digitized by Google

wohl allen genehm sein, weil es für alle am bequemsten, ganz in der Mitte des Reiches liegt. Aber es ist doch wieder natürlich und billig, dass der Vorort wechselt. Es muss einmal diesem Kreise, ein andermal jenem Kreise von Lehrern die Reise erspart werden, und die Anregung, die in solcher Versammlung liegt, abwechselnd in verschiedene Gebiete des Reiches getragen werden. Von Zeit zu Zeit muss auch solchen Collegen, die überhaupt nicht reisen, Gelegenheit geboten werden, an einem Mittelschultage theilzunehmen. Zudem liegt auch in dem Wechsel für die Theilnehmer ein sonstiger Reiz. Jeder Tag beschließt den Versammlungsort für das künftige Jahr.

Die Hauptfrage ist die Organisation der Arbeit für die Mittelschultage. Die Grundzüge werden sich aus der Erwägung ergeben, dass wenn die Berathungen und Beschlüsse der Mittelschultage jene Bedeutung erlangen sollen, die wir wünschen, sie wohl vorbereitet sein müssen. Die Arbeit des Mittelschultages zerfällt also in zwei Theile: die Periode der Vorbereitung und die der Berathung.

Zur Vorbereitung der Verhandlungen beantrage ich folgenden Vorgang: Die heutige Versammlung und jeder Mittelschultag in der Zukunft wählt eine fünfzehngliedrige Commission, deren Mitglieder in den verschiedenen Ländern vertheilt sind. Diese Commission hat zunächst das Interesse für die Mittelschultage zu erregen und wach zu erhalten, ist also in erster Linie ein Agitationscomité. In zweiter Linie ist sie ein Arbeitscomité. Jedes Mitglied hat die Aufgabe, die in Wien, Prag, Graz, Salzburg u. s. w. auftauchenden Wünsche, Beschwerden, Erfahrungen, Anregungen, Vorschläge auf dem gesammten Gebiete des Schullebens zu beobachten, zu sammeln und zu registrieren, mündliche Besprechungen in Collegenkreisen, Verhandlungen in Vereinen, Erörterungen in Zeitschriften zu veranlassen und die Resultate in Evidenz zu halten. Eines der Commissionsmitglieder, das Secretär heißen kann, bildet das Binde- und Vermittlungsglied, den Centralleiter der Commission. Die weitere Arbeit denke ich mir folgendermaßen:

Die Commissionsmitglieder senden ihre Themen zu einem festgesetzten Termin an den Secretär. Dieser wird sie in einem Circular allen anderen Commissionsmitgliedern vermitteln und im Einvernehmen mit ihnen die brennendsten und wichtigsten als Verhandlungsgegenstände für den Mittelschultag weiterer Behandlung unterziehen lassen. In unserer Zeitschrift „Mittelschule", in der Gymnasialzeitschrift, in der Zeitschrift für die Realschulen, eventuell in Circularen werden die Themen der Lehrerwelt, vielleicht in Form von präcisen, kurzen Fragen, bekannt gemacht und die Collegen zur Bearbeitung und Beantwortung aufgefordert. In einem bestimmten Zeitpunkt sind die Arbeiten an den Secretär einzusenden, der die zusammengehörigen zu Gruppen bringt. Unterdessen hat die Commission geeignete Referenten, nöthigenfalls Coreferenten ausfindig gemacht und diesen schickt der Secretär die betreffenden Elaborate. Der Referent wird dann am Mittelschultag über seine Studien berichten und der Versammlung zur Berathung und Beschlussfassung seine Thesen vorlegen.

Zur vorbereitenden Arbeit der Commission gehört außerdem noch die Festsetzung des Programms des Mittelschultages. Für den Empfang und die Unterbringung der Gäste, Fahrpreisermäßigung, gesellige Vorkehrungen wird sich an dem Orte des Mittelschultages ein besonderes Local-Comité bilden; die Festsetzung des Tagesprogramms, Anträge zur Bildung von Sectionen, Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Tage fällt dem Secretär im Einvernehmen mit den Commissionsmitgliedern zu.

Digitized by Google

Der Secretär versendet zu dem so vorbereiteten Mittelschultag die Einladungen, eröffnet die Versammlung, lässt sie den Vorsitzenden und das Bureau wählen und legt darauf sein Amt gleich den andern Commissionsmitgliedern zurück.

Die Verhandlungen selbst werden in Vollversammlungen und in Sectionen geführt. Die erste Sitzung wird naturgemäß stets eine Vollversammlung sein; da werden nebst den Wahlen die allgemein didaktisch-pädagogischen Reformfragen, Standesfragen das Programm bilden. Sectionen können für reine Gymnasial- und Realschulfragen, für alte und moderne Philologie, für die andern Fächer gebildet werden. Für jede Section sind die Vorsitzenden zu wählen. In der letzten — wieder einer Hauptversammlung — werden die Beschlüsse verkündet, die Commission und der Secretär für den nächsten Mittelschultag gewählt und der Vorort bestimmt. Die Verhandlungen sind zu veröffentlichen, die Beschlüsse den hohen Behörden zur Kenntnis zu bringen.

Das publicistische Dienstorgan für den Mittelschultag ist in erster Linie die „Mittelschule". Die Kosten der Correspondenz und der nöthigen Drucksorten werden durch Erhebung von Theilnehmerbeiträgen, deren Höhe die Commission bestimmt, hereingebracht.

Die Theilnahme an den Mittelschultagen soll eine allgemeine sein und es wird Aufgabe der Commission sein, zu sorgen, dass jede Anstalt wenigstens durch einen Delegierten vertreten wird. Es wird zu überlegen sein, ob nicht das hohe Ministerium zu ersuchen ist, uns in dieser Richtung eine moralische Untersützung angedeihen zu lassen. Schon heute ist der Grüne Saal überfüllt, wenn es irgendwie allen, die kommen wollen, möglich gemacht wird, zu kommen, dann werden wir uns nach dem größten Saal der Residenz umsehen müssen. Es wird zu erwägen sein, ob nicht das Betriebspauschale der Direction, oder die Summe der Lehrmittelbeiträge, die Taxen für die Zeugnisduplicate oder sonst eine Geldquelle der Anstalt dem Delegierten einen Reisezuschuss abgeben könnte. Übrigens ist mir nicht bange, es wird sich niemand weigern, im Nothfall von jedem Gulden Prüfungstaxen zehn Kreuzer in eine Sparbüchse zu werfen, welche sich seine Anstalt für den Mittelschultag aufstellt.

Ich fasse nun die Vorschläge in kurze Sätze, so dass ich die wichtigsten Punkte trenne, damit die Abstimmung erleichtert werde, und bitte den Herrn Vorsitzenden, über jede einzelne These sofort die Berathung zu eröffnen und abstimmen zu lassen.

Die erste These lautet:

„Die am 20. Mai 1888 in Wien tagende Versammlung von Vertretern der deutsch-österreichischen Mittelschulen beschließt die regelmäßige Abhaltung von Mittelschultagen."

(Wird ohne Debatte einstimmig angenommen.)

Die zweite These lautet:

„Die Mittelschultage zu besuchen sind berechtigt die Vertreter und Mitglieder aller höheren Schulbehörden, die Landesschulinspectoren, Directoren und Lehrer an sämmtlichen deutschen Gymnasien und Realschulen Österreichs, und zwar die activen sowohl wie die quiescierten. Außerdem können zur Theilnahme an den Mittelschultagen alle Persönlichkeiten eingeladen werden, welche zur Mitberathung von Schulfragen berufen und geeignet erscheinen."

(Wird ohne Debatte einstimmig angenommen.)

Digitized by Google

Die dritte These lautet:

„Der Mittelschultag führt den Namen „Deutsch-österreichischer Mittelschultag".

Prof. Wichner (Krems): Ich erlaube mir zu diesem Punkte nur kurz das Wort zu ergreifen, und zwar, um die Herren eigentlich wegen einer Kleinigkeit zu belästigen. Mich hat nämlich diese Benennung „Deutsch-österreichischer Mittelschultag" gefreut; ich habe aber die Bemerkung gemacht, dass dieser „Deutsch-österreichische Mittelschultag" doch nicht vollständig deutsch würde, wenn wir des „Deutschen Sprachvereins" gar nicht gedächten. Ich möchte also den Vorschlag machen, auch darin möglichst deutsch zu sein, dass wir selbst in dem Entwurfe die unnöthigen Fremdwörter meiden. So sollen wir deutsche Lehrer, deutsch-österreichische Lehrer, zeigen, dass wir wirklich deutsch und österreichisch gesinnt sind. Wir könnten ja ganz gut anstatt „Section" sagen „Abtheilung", anstatt „Commission": „Ausschuss" u. s. f. (Heiterkeit und Beifall.)

(Die dritte These wird hierauf einstimmig angenommen.)

Referent Prof. Dr. Langhans:

Die vierte These lautet:

„Die Mittelschultage werden jährlich abgehalten."

(Wird ohne Debatte einstimmig angenommen.)

Die fünfte These lautet:

„Die Abhaltung des „Deutsch-österreichischen Mittelschultages" fällt in die letzten Tage der großen Schulferien."

Über diese These entspinnt sich eine längere Debatte. Prof. Pölzl (Wien) hält die letzten Tage der großen Ferien für ungünstig, sie seien alle so kostbar, sie seien wie die sibyllinischen Bücher, je weniger sie werden, desto mehr steigen sie im Werte. Er anerkennt, dass auch die Pfingstzeit ihre Bedenken habe, hält sie aber doch für die geeignetste.

Director Hackspiel (Prag) vermisst die Angabe einer Ferienzeit, die Weihnachten. Er findet, dass gerade diese Zeit am passendsten sei, weil die Ferien lange genug wären und zur Winterszeit die Bedenken, welche gegen Pfingsten und die großen Ferien sprechen, wegfallen.

Schulrath Dr. Schwippel (Wien) betont gegen die letzten Tage der großen Ferien den Umstand, dass die Directoren zu dieser Zeit zu sehr mit den Vorbereitungen für das neue Schuljahr beschäftigt seien.

Prof. Dörfler (Krumau) erzählt von den Schwierigkeiten, welche die Zeitfrage machte, als er mit seinen Collegen 1883 eine Versammlung der Naturhistoriker in Böhmen plante. An Ostern und Weihnachten dachte wegen der Ungunst der Witterung niemand, das Ende der großen Ferien schien unannehmbar, der Anfang derselben unpraktisch, die Pfingsten zu kurz. Daran scheiterte schließlich der ganze Plan. (Heiterkeit.) Er schlägt vor, um eine Verlängerung der Pfingstferien um einen Tag anzusuchen.

Inspector Dr. G. Wolf (Wien) spricht sich gegen Weihnachten wegen des Winterwetters, gegen Pfingsten wegen der Kürze der Zeit, gegen die großen Ferien aus den von seinen Vorrednern gebrachten Gründen aus und plaidirt für die Ostern.

Prof. Plank (Wien) sagt: Es wird kaum möglich sein, irgend eine Zeit in Vorschlag zu bringen, gegen welche gar nichts einzuwenden wäre (Sehr

Digitized by Google

richtig!). Jeder Termin hat seine unangenehmen Seiten. Man muss aber bedenken: Wenn man etwas erreichen will, so muss man sich auch anstrengen und dazu die nothwendigen Opfer bringen. Es fragt sich nur: Welche Zeit erfordert die geringsten Opfer, und welcher Zeitpunkt ist es, der für die große Mehrzahl der Lehrer vielleicht am geeignetsten ist? Weihnachten können es nicht sein, auch nicht Pfingsten. An eine Verlängerung dieser letzteren sei nicht zu denken, darum sollte man durchaus nicht ansuchen wollen, da das dem Mittelschultag nur hinderlich wäre. Es bleiben nur die Ostern.

Prof. Schwarz (Mährisch-Ostrau) hält den Gegenstand bereits für hinreichend aufgeklärt und beantragt Schluss der Debatte.

(Dieser Antrag wird angenommen. — Die bereits zum Worte gemeldeten Redner erhalten noch dasselbe.)

Prof. Bechtel (Wien): Wenn ich mich frage, wie der vorbereitende Ausschuss auf die Pfingsttage gekommen ist, so beantworte ich mir diese Frage folgendermaßen: Wahrscheinlich nach deutschem Vorgange. In Deutschland werden die meisten Lehrertage zu Pfingsten abgehalten, allein dort bestehen Pfingstferien, während wir keine solchen haben. Sonntag ist ohnedies ein Feiertag, Montag ist ein Feiertag, — also eigentliche Pfingstferien haben wir nicht, wir haben einen Vor- und einen Nachtag zur Erholung (Heiterkeit). Rechnet man die beiden Feiertage ab, so bleiben Samstag und Dienstag, die von einander durch die beiden Feiertage getrennt sind, welche man sich der Religion und der Familie schuldet.

Die Pfingstzeit ist ja auch sonst ungünstig. Es ist hier gesagt worden, wir treten zu ernsten und wichtigen Berathungen zusammen. Ernste Berathungen bedürfen aber auch einer gewissen Temperatur. Wenn sich der Lehrer das ganze Jahr hindurch in der ungesunden erhitzten Schulluft bewegen muss, soll er sich dann noch auf einige Tage in ein dunkles Local führen lassen, wo er, statt seine Lunge in frischer Luft athmen zu lassen, nun berathen soll?

Ich bin also vollkommen der Ansicht des Herrn Prof. Wolf und erlaube mir, seinen Antrag zu unterstützen.

Prof. Glöser (Wien): Ich ersuche die geehrte Versammlung vielmals um Entschuldigung, wenn ich ihre Geduld für ganz kurze Zeit in Anspruch nehme. Als Herr Prof. Bechtel das Wort ergriff, hatte ich nicht mehr die Absicht, zu sprechen, da ich der Meinung war, er werde das sagen, was ich sagen wollte. Nun ist aber das Gegentheil der Fall. Ich bin der Meinung, dass sich die Pfingstfeiertage für unsere Versammlungen ganz besonders eignen (Heiterkeit) — ich kann mir nicht helfen — und die Erfahrungen, welche die allgemeinen Lehrerversammlungen seinerzeit mit sich brachten, bestimmten ja dazu, die Pfingstferien zu wählen. Man komme mir nicht damit, dass in Deutschland die Pfingstferien länger sind. Ich habe selbst einer solchen allgemeinen Lehrerversammlung beigewohnt, als wir keinen freien Dienstag hatten. Was habe ich aber gethan? Ich habe mir einen Urlaub erbeten und habe denselben auch anstandslos bekommen. Dasselbe können alle Herren thun, welche zu Pfingsten eine solche Lehrerversammlung besuchen wollen; es werden ja nicht von einer und derselben Anstalt so viele Herren theilnehmen, dass dadurch die Continuität des Unterrichts gestört würde.

Herr Director Hackspiel zieht seinen Antrag zurück.

Referent Prof. Dr. Langhans sagt im Schlusswort, die Herren, welche Weihnachten, Ostern oder Pfingsten vorgeschlagen, hätten sich gegenseitig

so gründlich widerlegt, dass ihm nur übrig bleibe, die Bedenken gegen den Schluss der großen Ferien zu bekämpfen. Gegen Dr. Schwippel betont er, dass die Arbeit der Directoren doch erst am 12. September beginne, und das sei der einzige positive Grund gegen diese Zeit, der vorgebracht werden konnte. Alles andere, was gegen die anderen Termine spreche, falle hier weg. Die Witterungsverhältnisse sind gerade im Herbst gegenüber Weihnachten und Ostern günstig und gegen Pfingsten genommen stehe eine Fülle von Zeit zu Gebote, auch eine gewisse Sättigung an Landluft und an Arbeitsruhe. Er hält also seinen Antrag aufrecht.

Nach einer Bemerkung des Prof. Dr. Ritter v. Kraus zur Abstimmung werden zunächst der Referenten-Antrag und der Antrag für Pfingsten abgelehnt und hierauf Ostern mit Majorität als Termin angenommen.

Referent Prof. Dr. Langhans:

Die sechste These lautet:

„Jeder Mittelschultag bestimmt den Vorort für die Versammlung des nächstfolgenden Jahres."

(Diese These wird ohne Debatte einstimmig angenommen.)

Die siebente These lautete:

„Die heute tagende Versammlung von Vertretern der deutsch-österreichischen Mittelschulen wählt für die Vorbereitung des I. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Ostern 1889 eine Commission von 15 Mitgliedern und ernennt eines dieser Commissionsmitglieder zum Secretär."

Die Verlesung dieser These erfuhr nach dem Worte „Commission" eine Unterbrechung durch die Rufe: „Ausschuss", worauf der Referent erwiderte, er verfolge die Bestrebungen des deutschen Sprachvereines mit großer Theilnahme, er habe aber gedacht, heute vor allem klar sein zu müssen, und bitte um Verzeihung, dass er für seinen Begriff keinen gleichartigen deutschen Ausdruck wisse. Er werde den Herren dankbar sein, wenn sie ihm einen treffenden deutschen ausweisen.

Vorsitzender-Stellvertreter Prof. Maiss (Prag): Ich möchte nur eine formelle Bemerkung machen. Es würde sich für den Gang der Verhandlung wohl empfehlen, Angelegenheiten, die eigentlich den deutschen Sprachverein mehr angehen als uns und die nur eine gewisse Berücksichtigung unsererseits verdienen, der zu wählenden Commission überlassen. (Bravo! Bravo!) Es wird gewiss die Mehrzahl jener Herren, welche mit der Aufgabe betraut sein werden, den nächsten Mittelschultag vorzubereiten, bereit sein, den berechtigten Forderungen in dieser Richtung Genüge zu leisten. Ich schlage also vor, es der Commission zu überlassen, diese Angelegenheit zu ordnen, und zwar entsprechend den Intentionen des Herrn Antragstellers, welche ja lebhafte Unterstützung gefunden haben. (Zustimmung.)

Director Hackspiel (Prag): Ich bin mit dem Herrn Vorredner vollständig einverstanden, nur möchte ich meinen, man sollte hier nicht zu ängstlich sein. Gewisse Ausdrücke, wie z. B. auch das Wort „Conferenz", sind so eingebürgert und gebräuchlich, dass niemand daran Anstoss nimmt. Man darf nicht bis an die äußersten Grenzen gehen: *„est modus in rebus"*. Ich bin auch der Meinung, dass man die Sache dem ständigen Ausschusse oder Comité oder wie Sie es nennen wollen, überlassen möge. (Bravo!)

Digitized by Google

Prof. Nagele (Marburg) stellt zur Sache folgenden Abänderungsantrag: „Diese Commission soll bestehen: 1. Aus den Obmännern sämmtlicher Mittelschulvereine; 2. aus 10 Vertretern aus allen Theilen Österreichs; 3. der Obmann des größten Vereines, nämlich der Wiener „Mittelschule", soll das Amt des Schriftführers übernehmen."

Dr. Miklau (Wien): Ich hätte einen ähnlichen Vorschlag zu machen und zu bitten, die Herren mögen berücksichtigen, dass der „Verein von Supplenten deutscher Mittelschulen" in den nächsten Tagen die behördliche Genehmigung erhalten wird, und dass diesem Vereine, in dessen Namen ich zu sprechen die Ehre habe, in dieser Commission ebenfalls eine Vertretung eingeräumt werde.

Dr. Singer (Wien): Ich möchte mir, obzwar ich auch dem vorbereitenden Ausschusse des Vereines der Supplenten angehöre, eine Bemerkung erlauben. Ich glaube, es gibt keine derartige principielle Scheidung (richtig!), dass man den Verein der Supplenten da besonders berücksichtigen sollte. Wenn es geht, so ist es ja ganz gut. Aber ich möchte doch hervorheben, dass die meisten von uns Supplenten speciell in Wien Mitglieder des Vereines „Mittelschule" sind, und ebenso dürfte es ja anderwärts der Fall sein. Meiner Meinung nach heißt es, unnützen Zwiespalt in der Sache hervorrufen, wenn man hier eine Verschiedenheit hervorhebt. (Beifall.) Die Wahrung der speciellen Interessen des Supplentenstandes wird wohl auch bei den anderen Herren genügende Unterstützung finden (Beifall), wenn auch nicht eine besondere Vertretung unseres Vereines beschlossen wird. Allerdings gebe ich mich der Erwartung hin, dass man auch irgend einen Vertreter der Jüngeren in diese Commission mindestens insolange wählen wird, als die materiellen Interessen dieser Jüngeren eine gewisse Vertretung erfordern. Grundsätzlich möchte ich jedoch nicht gerne den Verein der Supplenten den anderen Vereinen entgegengestellt sehen; es sind nicht ganz von einander getrennte Kreise.

Prof. Dr. Burgerstein (Wien): Ich erlaube mir den Zusatzantrag zu stellen: „Der Ausschuss hat das Recht, sich durch Cooptierung zu vervollständigen," um allen diesen Fragen die Spitze abzubrechen und sich nicht im vorhinein zu binden. Es könnte ja wünschenswert werden, die Zahl der Mitglieder zu vergrößern.

Prof. Glöser (Wien): Ich halte es nicht für gut, der Constituierung dieses Ausschusses vorzugreifen; die Commission kann ja ganz gut aus ihrer Mitte den Schriftführer wählen. Aber etwas anderes wäre wünschenswert, nämlich auszusprechen, dass eine größere Anzahl der Ausschussmitglieder an jenem Orte domicilieren solle, welcher zum Vororte der nächsten Versammlung gewählt wird. Diese haben entschieden am meisten Arbeit zu leisten, welche ja anderenfalls durch die große Entfernung u. s. w. sehr erschwert würde. Dass dem Kreise dieser Herren auch der jeweilige Schriftführer und Obmann angehören werden, ist ja selbstverständlich. Es können ja nicht der Obmann und der Schriftführer an verschiedenen Orten ihren Sitz haben.

Dr. Schenkl (Wien): Ich muss gestehen, dass ich, wenn ich über diese These und die Zusatzanträge meine Stimme abgeben sollte, in nicht geringer Verlegenheit wäre. Es sind mir aus den Auseinandersetzungen des Herrn Referenten viele Punkte nicht klar geworden, und es sind mir bezüglich dieser Organisation schwerwiegende Zweifel aufgestiegen. Wenn wir nun grundsätzlich beschließen sollten, dass eine solche Commission zu ernennen sei, und es sich hinterdrein herausstellt, dass die Arbeitsmethode manchem der Herren nicht

recht passend erscheint, so würden wir in einen Zwiespalt mit uns kommen. Ich meine also, dass wir zuerst hören sollen, wie man sich auf verschiedenen Seiten die Organisation dieser Commission und ihre Arbeitsmethode denkt, um erst dann zu beschließen.

Director Hackspiel (Prag): Auf die Anregung, dass immer auch ein jüngeres Mitglied des Lehrstandes in die Commission gewählt werden sollte, möchte ich nur erwidern, dass es nichts zur Sache hätte, wenn dies auch einmal nicht der Fall wäre. Die älteren Lehrer kennen ja die traurige Lage der Supplenten sehr wohl und haben alle Tage Gelegenheit, neue Wahrnehmungen darüber zu machen, und sie werden gewiss die Rechte der Supplenten ebenfalls vertreten, wenn auch nicht gerade ein Supplent Mitglied der Commission ist. Man soll in seiner Wahl ganz frei sein und diejenigen in die Commission wählen, welchen man sein Vertrauen schenkt; diese werden ganz gewiss die Interessen aller Kreise, der obersten wie der untersten, zu wahren bestrebt sein.

Vorsitzender-Stellvertreter Prof. Zelger (Graz): Über die Art der Geschäftsführung hat uns der Herr Berichterstatter genügend Aufschluss gegeben. Der von ihm in Vorschlag gebrachte Modus scheint mir so ziemlich durchführbar zu sein. Aber entschieden muss ich mich dagegen wenden, dass eine Selbstergänzung des heute zu wählenden Ausschusses soll stattfinden dürfen. In diesem Ausschusse werden doch gewisse Fragen zum Austrag kommen müssen, welche große Meinungsverschiedenheiten mit sich bringen, und es werden Abstimmungen stattfinden müssen, z. B. darüber, ob irgend eine Verhandlung zeitgemäß ist oder ob man damit da oder dort Anstoß erregen könnte u. s. f., also Abstimmungen über mitunter recht heikle Punkte, und da wird nun die Stimmenmehrheit im Ausschusse entscheiden. Sollte nun da eine Cooptierung eintreten dürfen, so würden in solchen Fällen Reibungen entstehen, deren Folgen nicht abzusehen wären. Ich bin also der Meinung, dass die vorgeschlagene Zahl von 15 Mitgliedern genügen wird und eine Cooptierung nicht zuzulassen sei.

Prof. Dr. Fuß (Wien): Ich habe mir nur das Wort erbeten, um einer Empfindung Ausdruck zu geben, von der — glaube ich — mehrere Herren durchdrungen sind, dass nämlich in der Frage der Stellung der Supplenten zu der vorgeschlagenen Organisation ein Missverständnis obwaltet. Ich habe die Worte des geehrten Collegen Dr. Miklau, der an der Spitze des Vereines der Supplenten steht, welcher sich in letzter Zeit — wie ich glaube, im Interesse des ganzen Supplentenstandes — in Wien gebildet hat, dahin gedeutet, dass einfach der Wunsch ausgesprochen wurde, es möge auf einen der Herren, welche dem Ausschusse dieses Vereines angehören, Rücksicht genommen werden, und dieser Wunsch hat, trotzdem — ich muss sagen zu meinem Erstaunen — auch ein Mitglied des Ausschusses desselben Vereines sich dagegen aussprach, wohl etwas für sich. Denn das steht doch fest — und ich kann, trotzdem ich nicht dem Stande der Heren Supplenten angehöre, ganz frei sprechen — dass wir innerhalb eines Vereines, welchem definitive Professoren und Supplenten angehören, und welchem unter seinen Zielen und Zwecken auch die Wahrung der Standesinteressen obliegt, zu wiederholtenmalen in die Lage kommen, uns in eingehendster Weise mit Fragen zu befassen, welche speciell den einen Stand betreffen, welcher nunmehr einen eigenen Verein zur Wahrung seiner Standesinteressen gegründet hat. Es kann nun dem Vereine „Mittelschule“ gewiss

Digitized by Google

nicht der Vorwurf gemacht werden, dass er nicht in allen wesentlichen, die Supplenten betreffenden Fragen auch früher Stellung genommen habe; allein es ist selbstverständlich, dass nicht bezüglich einer jeden Frage, die vor das Forum der legislativen Körperschaften treten soll, eine gründliche Untersuchung vor einem Vereine stattfinden kann. Wenn es nun einen Verein gibt, der sich in erster Linie und ausschließlich mit den den Supplentenstand betreffenden Angelegenheiten zu befassen hat, und der dann mit gewissen positiven Anträgen hervortritt, so wird uns doch eine Reihe von Berathungen erspart, die anderenfalls von uns gepflogen werden müssten. Ich habe in meiner Eigenschaft als Mitglied des Abgeordnetenhauses wahrgenommen, dass jenes Promemoria, welches uns von den Herren Supplenten zur Verfügung gestellt worden ist — es ist damit gewiss kein Vorwurf gegen uns ausgesprochen, die wir dem definitiven Stande angehören — viel klarere, präcisere und eingehendere Darlegungen enthielt, so dass man sagen konnte, diejenigen Herren, welche in erster Linie wissen, wo sie der Schuh drückt, haben die Sache eben am besten zum Ausdrucke gebracht.

Wenn also der geehrte Herr College Dr. Miklau den Wunsch aussprach, es möge, da ein derartiger Verein der Supplenten in Wien sich bildet, welcher speciell die die Supplenten berührenden Fragen zu behandeln hat, darauf Rücksicht genommen werden, dass vielleicht ein Mitglied des Ausschusses oder überhaupt des Vereines unserem Ausschusse beigezogen werde, so hat dies wohl so viel des Berechtigten an sich, dass ich — ich glaube im Sinne aller hier Anwesenden — auch die Erfüllung dieses Wunsches zusagen kann, wenn auch, was ja vielleicht Herr Dr. Miklau nicht direct wünscht, sein Vorschlag nicht besonders zur Beschlussfassung gelangen sollte. (Rufe: Schluss!)

Prof. Schwarz (Mähr.-Ostrau): Ich bin der Meinung, dass die von dem Herrn Referenten beantragte weitere Fassung vollkommen genügt, um allen geäußerten Wünschen Rechnung zu tragen, und dass wir auf die Besprechung von Formalitäten zuviel Zeit verwenden. Nehmen wir den Antrag des Herrn Referenten eventuell mit dem Zusatzantrage des Herrn Professor Burgerstein an, so ist wohl der weiteste Spielraum gelassen, um allen Wünschen Rechnung tragen zu können. Schließlich könnte man ja in einer Resolution aussprechen, dass jeder bestehende oder in Zukunft sich bildende Verein von Mittelschullehrern in dieser Commission vertreten sein soll, und dadurch wären wohl alle befriedigt.

Ein Antrag auf Schluss der Debatte wird angenommen. Die bereits eingezeichneten Redner erhalten noch das Wort.

Prof. Plank (Wien): Ich wollte nur sagen, dass nach meiner Überzeugung der beste Antrag der des Herrn Referenten ist (Beifall). Ich halte es für schädlich, dem Mittelschultage im vorhinein bindende Vorschriften zu geben darüber, in welcher Weise er seine Commission zusammensetzen soll. Es wäre zwar nicht viel dagegen einzuwenden, dass principiell Vereine von Mittelschullehrern eine Vertretung erhalten, allein davor — meine ich — sollen wir uns hüten, einen bestimmten Verein vor allen anderen zu designieren, dass er den Vorsitz zu führen habe (Richtig!). Dies ist aber dadurch geschehen, dass vorgeschlagen wurde, der Verein „Mittelschule" solle den Secretär dieser Commission beistellen.

Es wird aber wünschenswert sein, dass der Secretär dieser Commission von denjenigen Mitgliedern gewählt werde, welche ihren Wohnsitz an dem

Versammlungsorte des Mittelschultages haben. Anderweitige Vorausbestimmungen zu treffen, halte ich jedoch nicht für zweckmäßig, nicht einmal die Bestimmung, dass die Obmänner irgendwelcher Vereine der Commission angehören sollen. Jeder Mittelschultag wird wohl das Richtige finden und auch — wenn möglich — die Wünsche der Herren Supplenten, denen Ausdruck geliehen wurde, sicher erfüllen.

Dr. Miklau (Wien): Es ist in der Sache allerdings ein kleines Missverständnis unterlaufen. Es wurde der Antrag gestellt, dass der Ausschuss aus den Obmännern und Mitgliedern der bestehenden Mittelschulvereine zusammenzusetzen sei, und wegen dieses Antrages habe ich das Wort ergriffen, um auf den Verein der Supplenten aufmerksam zu machen, und daran die Bitte geknüpft, wenn dieser Antrag angenommen werden sollte, dann auch den Verein der Supplenten zu berücksichtigen. Es ist ja selbstverständlich, dass die Supplenten ihr volles Vertrauen in die heutige Versammlung setzen. Der Verein „Mittelschule" war so freundlich, uns, obwohl wir die behördliche Genehmigung noch nicht erlangt haben, als Verein zur Theilnahme an den heutigen Berathungen einzuladen. Wir anerkennen dies und haben diesem Rufe Folge geleistet; wir wollten also durchaus nicht vorgreifen und Beschlüsse hervorrufen in der Richtung, dass wir besonders berücksichtigt werden. Nur für den Fall der Annahme des erwähnten Antrages glaubte auch ich im Namen unseres Vereines mich zum Worte melden zu sollen.

Supplent Zaunmüller (Wien) wünscht die Herbeiziehung von Supplenten in den Ausschuss, weil der Stand der Supplenten numerisch bedeutend sei und den vierten Theil des Lehrstandes ausmache, weil die Supplenten in ihren eigenen Sachen Specialisten sind, die man zunächst hören sollte, und weil bei ihnen ebenso Erfahrung wie individuelle Begabung zu finden sei.

Landes-Schulinspector Wretschko: Es ist bereits Schluss der Debatte angenommen worden, es fällt mir daher nicht ein, Sie länger aufzuhalten, allein ich möchte nur ganz kurz aufmerksam machen auf das außerordentlich Schiefe, worauf die Debatte nach den Andeutungen des unmittelbaren Herrn Vorredners hinzielt (Richtig!). — Unsereinem oder den Directoren oder anderen Abtheilungen der älteren Mitglieder der zukünftigen Mittelschultage kann es ja nicht im geringsten einfallen, den Mittelschultag unter anderen Gesichtspunkten als den in der Natur der Sache gelegenen aufzufassen, nämlich: Er soll sich möglichst gründlich, möglichst eingehend mit allen Aufgaben beschäftigen, deren er sich annimmt, und um das thun zu können, muss er diejenigen Personen zu Referenten wählen, welche die Sache am besten verstehen, ob sie Supplenten, ob sie wirkliche Lehrer oder etwas anderes sind, ist ganz gleichgiltig (Zustimmung). Wir sollten uns also auf diesen höheren Standpunkt stellen, weil wir damit nur der heutigen Debatte diesen gewissen Beigeschmack des unglückseligen österreichischen Atomwesens geben (Beifall). Wir sollten zusammenhalten, wir sollten im Gegentheile trachten, uns *viribus unitis* zu organisieren. Zersplittern wir uns also im Anfange nicht so sehr! (Beifall.)

Referent Prof. Dr. Langhans (Schlusswort): Hochgeehrte Versammlung! Nach der Debatte, die sich über diese These entwickelt hat, glaube ich auf ihr beharren zu müssen, und bin der Ansicht, dass mancher, der vielleicht ursprünglich nicht einverstanden war, im Laufe der Debatte anderer Ansicht geworden sein dürfte.

Digitized by Google

Den Namen Ausschuss habe ich vermieden, weil nicht recht klar ist, wessen Ausschuss das sein soll. Dieser Begriff hat einen festumgrenzten Gesellschaftskörper oder einen Verein zur Voraussetzung und bedingt eine behördliche Genehmigung. Zudem gehören zum Ausschuss, wie richtig zum Ausdruck kam, ein Obmann, Stellvertreter, Schriftführer u. dgl., kurz, ein Apparat. Die Misslichkeiten dieses Apparates waren mir deutlich vor Augen, ich brauche sie hier nicht erörtern, aber gewisse Schwierigkeiten haben sich Ihnen selbst sofort ergeben. Wer soll der Obmann sein? Immer der Obmann der „Mittelschule", wie Collega Nagele meint? Das wäre ungerecht gegen die anderen Vereine. Immer der Obmann, in dessen Bereich der Mittelschultag stattfinden soll, wie ein anderer Herr vorschlug? Dem steht nur leider der Umstand entgegen, dass wahrscheinlich der Mittelschultag immer in Wien abgehalten werden dürfte. (Oho!) Was meine Meinung ist, habe ich vorhin zum Ausdrucke gebracht, ich konnte als Obmann der Wiener Mittelschule gar nichts anderes vorschlagen. Aber fragen Sie die Herren Vertreter der Grazer und Prager Vereine. Beide haben mir mit größter Entschiedenheit erklärt, dass sie immer für Wien sein werden. (Prof. Zelger: Richtig.) Wollten wir heute also die letztere Bestimmung treffen, so hätten die Obmänner in Wien ein Privilegium, das ganz und gar nicht sachlich begründet ist.

Ein ganzer Rattenkönig von Fragen hängt sich an die Obmannsfrage und an die Bildung eines Ausschusses.

Die Commission braucht keinen Obmann, keine Ehrenstellen u. dgl., es ist rein eine Arbeitscommission, Agitations-Comité, in welchem jedes Mitglied das thut, was in seinem nächsten Bereiche liegt. Für diese Stellen werden nun solche Leute gewählt, die einen großen Collegenkreis haben und bekannt und rührig sind. Diese Commissionsmitglieder haben nichts anderes zu thun, als die Fragen miteinander zu besprechen und das Interesse für den Mittelschultag wachzurufen, und der Secretär hat nichts anderes zu thun, als die laufenden Geschäfte, die Berathungen dieser Commissions-Mitglieder zu vermitteln, die Abhandlungen zu sammeln u. s. f. Der Mittelschultag wählt sich erst seinen Vorsitzenden u. s. w. Ein Localcomité wird natürlich, wenn die Versammlung anderswo als in Wien abgehalten wird, auch bestehen müssen, aber dieses hat nichts anderes zu thun, als den Empfang der Gäste vorzubereiten u. dgl. m.

Ob der Präsident des Mittelschultages gerade jenem Orte angehören muss, an welchem getagt wird, möchte ich dahingestellt sein lassen. Es könnte einmal wünschenswert sein, dass wir z. B. nach Znaim gehen, und da weiß ich nicht, ob gerade das eine Gymnasium dort wünschen wird, dass das ganze Bureau aus dortigen Mitgliedern gebildet werden soll; es ist ja doch möglich, die Versammlung in Znaim abzuhalten und den Vorsitzenden aus Salzburg oder Czernowitz zu wählen. Das alles bleibt besser offen.

Ich bitte also die Herren noch einmal, um allen schwierigen Details, die diese Frage in sich fasst, aus dem Wege zu gehen, die These in der Formulierung anzunehmen: Es ist eine Commission von 15 Mitgliedern zu ernennen und zur Besorgung der Schreibgeschäfte ein Secretär (Rufe: Geschäftsführer!) zu wählen. Auch recht, Geschäftsführer; der letztere muss heute gewählt werden. Die Commission ist in Graz, Prag, Salzburg u. s. w. vertheilt. Wie soll nun diese Commission, deren Mitglieder nur arbeiten und sammeln — ich wiederhole das, damit es ja recht klar werde — eine Wahl vornehmen?

Digitized by Google

Es wäre dies viel zu umständlich. Warum sollte nicht schon die Hauptversammlung immer für das nächste Jahr den Secretär oder Geschäftsführer ernennen?

Dergleichen geschieht ja doch auch anderwärts.

Gestatten Sie mir, dass ich noch eine Bemerkung mache. Die allgemeine Fassung der These erklärt sich daraus, dass ja künftighin die Veranstaltung der Mittelschultage nicht Sache eines oder mehrerer Vereine, sondern Sache der gesammten Lehrerschaft sein wird. Wir vier Vereine haben diesmal die Sache angeregt und die vorbereitende Versammlung ermöglicht, aber damit treten wir von unserer Aufgabe zurück. Aus diesem Grunde bin ich davon abgegangen, den Obmann des einen oder des anderen der bestehenden Vereine für eine Function zu nominieren. Der Mittelschultag ist nicht mehr Sache der Vereine als solcher, sondern Sache der gesammten deutsch-österreichischen Lehrerschaft. (Allgemeiner Beifall.) Ich bitte also die Herren, die These in meiner Fassung unverändert anzunehmen; ich gebe aber zu, dass die Cooptierung in manchen Fällen wünschenswert sein wird, und schließe mich diesem Zusatzantrage eventuell an.

Vorsitzender: Wir schreiten nun zur Abstimmung. Es liegt zunächst der Antrag des Herrn Referenten vor, es sei eine Commission von 15 Mitgliedern und ein Secretär zu wählen; Herr Prof. Plank beantragt den Zusatz, der Secretär sei aus denjenigen Commissionsmitgliedern zu wählen, welche im Vororte ihren Wohnsitz haben. Herr Prof. Dr. Burgerstein hat ferner den Zusatzantrag gestellt, dass der vorbereitende Ausschuss das Recht haben solle, sich nach Bedarf zu vervollständigen. Dieser Antrag wäre mit dem Antrage des Herrn Referenten ganz gut zu vereinigen.

Es wurde noch von Herrn Professor Nagele beantragt, dass die Obmänner der bestehenden Mittelschulvereine in die Commission gewählt werden sollen, außerdem zehn Vertreter aus allen Theilen Österreichs. Ich glaube aber der Intention des Herrn Antragstellers zu entsprechen, wenn ich dies nicht als förmlichen Antrag der Abstimmung unterziehe, weil dadurch ein Präjudiz für die freie Entscheidung der Versammlung geschaffen würde, sondern nur als einen Wunsch auffasse, welcher der Versammlung ans Herz gelegt wird. Ebenso glaube ich den Intentionen des Herrn Dr. Miklau zu entsprechen, wenn ich seine Anregung als Wunsch betrachte, dass bei der Wahl der Commission auf die Herren Supplenten Rücksicht genommen werden möge. Oder wünschen die Herren, dass dies als Antrag zur Abstimmung komme?

Dr. Mittler: Ich habe nur infolge des vorliegenden Antrages von Prof. Nagele meinen Antrag gestellt.

Bei der hierauf folgenden Abstimmung wird der Antrag des Referenten mit dem Zusatze des Dr. L. Burgerstein einstimmig angenommen, der Zusatzantrag Plank mit entschiedener Majorität abgelehnt.

Referent Prof. Dr. Langhans:

Die achte These lautet:

„Die Berathungen am Mittelschultage geschehen in Vollversammlungen und Sectionen."

Es entsteht nun die formelle Frage, ob die Anzahl der Sectionen bereits hier fixiert, oder ob die Bestimmung der Zahl und der Art der Sectionen je nach Bedarf dem Bureau und der Commission zu überlassen wäre? Ich bin

Digitized by Google

der Meinung, dass ein detaillierter Beschluss in dieser Richtung heute nicht gefasst werden sollte.

Director Dr. Haunak (Wien): Ich bin derselben Meinung. Die Bildung der Sectionen wird ja davon abhängen, was eingelaufen ist. Nur mit Rücksicht hierauf kann die Eintheilung vorgenommen werden.

Prof. Meixner (Wien): Wir müssen aber doch dem Umstande Rechnung tragen, dass wir heutzutage Gymnasien und Realschulen haben, und es wären also jedenfalls zwei Sectionen zu bilden: *A.* Gymnasien — *B.* Realschulen. Beide Kategorien gemeinsam berührende Fragen mögen in der Hauptversammlung erörtert werden, aber für die Behandlung gewisser Fragen, welche nur die Realschullehrer oder Gymnasiallehrer interessieren, ist die Bildung dieser zwei Sectionen nothwendig.

Vorsitzender-Stellvertreter Prof. Maiss (Prag): Ich glaube diesem Antrage entgegentreten zu müssen. Es dürfte sich bei allen Fragen, mit denen sich der Mittelschultag befasst, hauptsächlich um sachliche Dinge handeln, die entweder in die eine oder in die andere Fachgruppe einschlagen, es dürfte sich kaum um Dinge handeln, die bloß ein Realschulinteresse oder ein Gymnasialinteresse berühren. Allein selbst wenn dies der Fall wäre, so wäre es — glaube ich — etwas gewagt, mit einer solchen Frage an den Mittelschultag heranzutreten, und es ist gar keine Frage, dass infolge des großen Überwiegens der Gymnasien über die Realschulen die Realschulfragen schlecht wegkämen. Da bleibt nun nichts anderes übrig, als solche Fragen in Realschulvereinen speciell zu erörtern. Soweit es sich aber um solche Gegenstände handelt, die den Mittelschultag in seiner Vollständigkeit interessieren, und welche durch ihn zur Entscheidung gebracht werden können, wird wohl eine Scheidung zwischen Gymnasien und Realschulen nicht nothwendig sein. Die Fächer an den Realschulen müssen so ziemlich nach derselben Methode vorgenommen werden, da ja die Reife der Schüler dieselbe ist, es werden didaktische Fragen sich für Gymnasien und Realschulen in gleicher Weise erledigen lassen, und es wird vielleicht ganz zweckmäßig sein, wenn in solchen Fragen die Gymnasial- und die Realschulrichtung Hand in Hand gehen. Es wäre aber eine gewisse Gefahr darin gelegen, hier eine solche Scheidung vorzunehmen, nachdem ja ohnedies in mancherlei Richtungen, wo es nicht nothwendig wäre, der Gegensatz zwischen Gymnasien und Realschulen ein wenig stark betont wird. Es wäre gewiss nicht zweckmäßig, dass die Mittelschultage diese Kluft, die sich — sei es begründet oder nicht — gebildet hat, noch erweitern, und ich würde diese Theilung ganz entschieden fallen lassen.

Es kommt aber noch ein Moment hiezu. Ich halte dafür, dass auch die Collegen von den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten und anderen Mittelschulen nicht ausgeschlossen werden sollen, auch diese Collegen bringen manche Erfahrungen aus dem Bereiche ihrer Thätigkeit mit, und wir werden ihnen dafür dankbar sein müssen. Es müsste also die Zersplitterung noch weiter gehen, und das wäre entschieden nicht wünschenswert. Ich möchte den Charakter des Mittelschultages, der heute schon wiederholt betont worden ist, und der in dem Wahlspruche Österreichs gipfelt: „Viribus unitis" — vollkommen aufrecht erhalten und eine jede Spaltung vermeiden. Eine Arbeitstheilung ist immer wünschenswert, und eine Theilung nach Fächern ist mit dem „Viribus unitis" noch vereinbar; allein eine Theilung nach irgend welchen Äußerlichkeiten ist in diesem Falle nicht begründet.

Digitized by Google

Prof. Plank (Wien): Ich wollte dasselbe sagen wie der Herr Vorredner und richte nunmehr an die Versammlung bloß die Bitte, den Antrag des Referenten in der ursprünglichen Fassung, die jedenfalls die allerbeste ist, anzunehmen.

Prof. K. A. Schmidt (Wien): Ich halte den Antrag des Herrn Collegen Meixner für gewisse Fächer geradezu für gefährlich. Ich möchte nicht, dass die Berathung der humanistischen Lehrgegenstände, Geschichte, Geographie, Deutsch, für Realschulen und Gymnasien getrennt vorgenommen werden. (Bravo!) Es sind so viele Berührungspunkte für beide Kategorien von Anstalten; die Grundlage des Lehrplans ist dieselbe, wir haben dieselben Lehrbücher, es gibt also so viele Fragen, welche beide Gruppen in gleicher Weise interessieren. Ich möchte auf die gegenseitigen Anregungen von da und dort nicht verzichten, und darum halte ich die Theilung nach Fächern für das allein Gerechtfertigte.

Prof. Bechtel (Wien): Ich erlaube mir den Antrag Meixner zu unterstützen. Der Herr Referent hat, als er die Einrichtung der Mittelschultage auseinandersetzte, hervorgehoben, dass deren Zweck ein doppelter sei: Die Behandlung allgemeiner und didaktisch-methodischer Fragen. Nun gibt es aber an unseren österreichischen Realschulen gewisse Fächer, die am Gymnasium gar nicht gelehrt werden, und umgekehrt liegt der Schwerpunkt des Gymnasiums in den fremden Sprachen, was bei der Realschule nicht der Fall ist. Wenn nun in den Sectionen etwas Ersprießliches geleistet werden soll, so müssen sowohl die Referenten wie die Theilnehmer an den Sectionen das lebhafteste Interesse für diese Fragen haben. Der Lehrplan beider Anstalten, die Instructionen sind ganz verschieden, die Ziele sind auch nicht ganz dieselben. Ich halte deshalb dafür, dass jedenfalls die Theilung in diese zwei Gruppen vorgenommen werden soll, und unterstütze den Antrag Meixner.

Landesschulinspector J. Wretschko (Wien): Ich hatte zwar die Absicht, nichts mehr zu sagen, weil Herr Prof. Maiss ungefähr das zum Ausdruck brachte, was ich sagen wollte, allein nach den Ausführungen des letzten Herrn Redners sehe ich mich doch veranlasst, auf diesen Punkt zurückzukommen. Ich glaube, dass ich mir auch das Interesse der Realschulen, um die es sich hiebei handeln könnte, in diesem Momente gegenwärtig halte, und ich möchte glauben, dass der beabsichtigte Beschluss, eine Realsection und eine Gymnasialsection zu bilden, mindestens etwas ganz Überflüssiges wäre. (Zustimmung.) Denn es ist klar, dass, wenn es sich mehr um eine Frage des Zeichnens oder des Französischen handelt, der Mittelschultag nicht die Vertreter von Latein oder Geschichte zur Berathung dieser Frage wählen wird (Bravo!), er wird immer — und das liegt in der Natur der Sache — die erfahreneren Männer wählen. Die Sache bekommt sonst gleich von vornherein einen gewissen Eindruck des Gespaltenseins (Zustimmung), und ich habe schon früher geglaubt, nach einer andern Richtung betonen zu sollen, dass dieser noch nicht geborenen Commission nicht zuviele Bleigewichte mit auf den Weg gegeben werden mögen. (Heiterkeit und Beifall). Wir thun so, als ob wir heute etwas zu Stande bringen wollten, was auf ein Jahrhundert in einem bestimmten Geleise zu gehen hätte. Es wäre wohl viel zweckmäßiger abzuwarten, bis wir etwas geleistet haben, und dann, wenn wir eine Correctur benöthigen, aus Anlass von concreten Fällen eine solche Correctur vornehmen; das haben wir immer in unserer Hand. Jeder Mittelschultag wird neue Bestimmungen treffen können, wenn er es für noth-

Digitized by Google

wendig findet; heute ist eine solche Bestimmung nicht nothwendig, es handelt sich um den Ausdruck gewisser allgemeiner Gedanken, und ein allgemeiner Gedanke liegt darin, dass die Berathungen theils in Vollversammlungen, theils in Sectionen stattfinden. (Beifall.)

Vorsitzender-Stellvertreter Prof. Zelger (Graz): Ich kann für das zuletzt von Herrn Landesschulinspector Wretschko Vorgebrachte einen concreten Beleg anführen. Wir Delegierte aus Graz sind nämlich von dem Grazer Vereine „Inner-österreichische Mittelschule" beauftragt, schon in der gegenwärtigen Professoren-zusammenkunft gewisse Dinge in Anregung zu bringen — ich sehe ein, dass es nicht zeitgemäß ist, denn das Programm ist fertig — aber wir haben z. B. den Auftrag, dafür einzutreten, dass die Lehrer der modernen Sprachen an den Realschulen entlastet werden. Wir Grazer Delegierte sind aber Professoren von Gymnasien und kommen doch hieher mit dem Vorsatze, für die Sache einzu-treten, ohne Rücksicht darauf, dass sie eigentlich die Realschulen angeht. (Beifall.) Wir haben eben die Absicht, den ganzen Lehrertag für die Sache zu gewinnen, hier haben Sie gleich einen Fall, wo es sich um Dinge handelt, für die der ganze Lehrertag eintreten kann und soll. Die Spaltung nach der humanistischen und nach der realistischen Seite in Gegenständen, welche an beiden Anstalten vertreten sind, halte auch ich für sehr gefährlich. Wir werden doch mitunter — ich denke mir es so — weitausgreifende Dinge zu besprechen haben; es ist ja doch möglich, dass der Mittelschultag die Reform des ganzen höheren Unterrichtswesens in irgend einer Weise in Angriff nehmen wird, und da wird es sich nun vielleicht darum handeln, festzustellen: Was ist eigentlich unser höchstes Bildungsideal, was versteht man unter »allgemeiner Bildung? Da sind alle berufen, unsere Collegen von den Realschulen, die wir als uns Classischgebildeten ganz ebenbürtig ansehen, ebenso wie wir selbst. (Bravo!)

Director Baran (Krems): Der Vorschlag des Herrn Referenten, zu sagen, die Berathungen erfolgen in Vollversammlungen und Sectionen, genügt wohl im ganzen vollständig; es wird sich nur um Schwierigkeiten bei der Bildung der Sectionen in jedem einzelnen Falle handeln. Jene Herren, welche zum Mittelschultage kommen, wissen im allgemeinen nicht, welche Gegenstände von der sogenannten Arbeitscommission vorbereitet wurden. Ich möchte also den Zusatz vorschlagen: Die Bildung der Sectionen geschieht über Antrag des vorbereitenden Comités nach Maßgabe des vorhandenen Berathungsmaterials. (Bravo! Bravo!)

Referent Prof. Dr. Langhans (Schlusswort): Zu diesem Antrage erlaube ich mir zu bemerken, dass derselbe ganz jenem Modus entspricht, den ich mir gedacht habe. Nach Maßgabe der eingelaufenen Arbeiten und der auf-getauchten Fragen wird sich die Nothwendigkeit der Bildung von Sectionen nach Fächern u. dgl. ergeben, und es ist Sache der Arbeitscommission, die diesbezüglichen Vorschläge zu machen. Ich möchte nur noch Eines bemerken: Herr Director haben bemerkt, dass es den Lehrern nicht bekannt sein wird, welche Gegenstände der Mittelschultag behandeln soll; das denke ich mir allerdings nicht. Die Verhandlungsgegenstände werden ihnen sehr frühzeitig bekannt werden; ich denke mir nämlich, dass es eines der Geschäfte des Secretärs oder Geschäftsführers sein wird, diese Fragen immer in einer Art Evidenz zu halten und den Lehrern bekannt zu machen; dazu haben wir ja ein Organ, die „Mittelschule", und es werden auch andere Zeitschriften, die Zeitschrift für Realschulwesen, die Zeitschrift für Gymnasien sich nicht ent-

Digitized by Google

schlagen, eine kleine Rubrik zu eröffnen, lautend: „Für den nächsten Mittelschultag ist die Verhandlung folgender Thesen in Aussicht genommen." Die Lehrerwelt wird also wissen, was vorgeht, und die Commission wird die erforderlichen Sectionen vorschlagen.

(Die achte These wird hierauf unverändert einstimmig angenommen.)

Die neunte These lautet:

„Jede sachliche Frage des Schulwesens kann Gegenstand der Berathung und des Beschlusses sein; alle allgemeinen und speciellen Fragen der Erziehung und des Unterrichts, der Schulverfassung und der Lehrmethode, außerdem alle Standesfragen der Lehrer."

Prof. Waniek (Mähr.-Ostrau): Geehrte Herren! Ich möchte im Sinne derjenigen Collegen sprechen, welche — ob Mitglieder der Fünfzehner-Commission oder nicht — für unsere gute Sache zu gewinnen unser Bestreben sein wird. Ich hatte Gelegenheit, durch viele Jahre in verschiedenen Theilen der Monarchie zu dienen und mit vielen Collegen Fühlung zu nehmen, und ich kann versichern, dass es nothwendig ist, über die Ziele unserer Bestrebungen recht klar zu sein. Es ist schon gesagt worden, dass auch die Herren Collegen von Lehrerbildungsanstalten, Gewerbeschulen u. s. w. stets willkommene Mitarbeiter sein werden. Ich bin nun der Meinung, dass wir es recht deutlich ausdrücken sollen — und diese These gibt ja die geeignete Veranlassung dazu — dass wir auch auf diese Collegenkreise unsere Agitation erstrecken wollen. Ich habe durch sechs Jahre an einer Gewerbeschule gewirkt, als Humanist habe ich vorher und wirke ich jetzt wiederum an einer Mittelschule, und ich hatte daher wiederholt Gelegenheit, die sehr differierenden Ansichten kennen zu lernen. Ich wollte aus dem, was ich jetzt gesagt habe, nicht die Folgerung ziehen, zu beantragen, dass unsere Versammlungen heißen sollen: „Versammlung von Lehrern der Mittelschulen und verwandten Lehranstalten", allein es ist natürlich, dass diesem Gedanken Rechnung getragen wird.

Referent Dr. Langhans: In der Fassung meiner These liegt es ohnedies schon, dass auch jene Herren, welche nicht Gymnasien und Realschulen angehören, eingeladen werden können, dass wir auch mit den Vertretern der Lehrerbildungs-Anstalten und anderer Anstalten, soweit es das Interesse der Schule im allgemeinen berührt, Fühlung zu nehmen sehr gerne bereit sind. Die Interessen der Gymnasien und Realschulen sind immer von denen der Lehrerbildungs-Anstalten tangiert, so dass sich dies von selbst ergibt. Ich glaube also, dass dies nicht erst in der These zum Ausdrucke zu kommen braucht. (Prof. Waniek: Nein!)

(Die neunte These wird hierauf angenommen.)

Vorsitzender: Mir ist von Herrn Prof. Schwarz, der nicht mehr anwesend ist, schriftlich ein Antrag überreicht worden, welcher lautet:

„Gelegentlich der Mittelschultage seien nach Thunlichkeit Ausstellungen von Lehrmitteln und Lehrbehelfen zu veranlassen."

Ich glaube, es würde dagegen nichts einzuwenden sein.

Referent Dr. Langhans: Diese Anregung ist sehr dankenswert, und wir haben ihr im vorhinein entsprochen; denn es wird morgen Herr Prof. Klar aus Sternberg Gelegenheit haben, seine Reliefkarten, die, wie ich von Prag weiß, von vielem Interesse sind, zu demonstrieren. Ich bin aber nicht der Meinung,

Digitized by Google

dass diese Bestimmung gleichsam in unsere Gesetzartikel einzutragen ist. Das läuft so nebenbei mit und wird immer willkommen sein.

Vorsitzender: Ich fasse diesen Antrag auch nur als Anregung auf, welche Herr Prof. Schwarz der Commission geben wollte, deren Sache es sein wird, solche Ausstellungen zu veranstalten.

Referent Prof. Langhans: Ich bin mit meinen Ausführungen und der Vorlesung meiner Thesen zu Ende; ich danke den Herren für die Theilnahme und die Ausdauer, die sie der Sache entgegengebracht haben, und schließe mein Referat. Ich bitte nun den Herrn Vorsitzenden, die Wahl in die Fünfzehner-Commission vornehmen zu lassen, und erlaube mir dazu einen Vorschlag zu erstatten.

Prof. Dr. Tumlirz (Wien): Ich bin der Meinung, dass wir zunächst über den Ort des nächstjährigen Mittelschultages einig werden und dann erst den Ausschuss wählen sollen.

Director Hackspiel (Prag): Ich erlaube mir vorzuschlagen, Wien zum Vororte zu wählen, denn die diesmalige Versammlung ist ja doch mehr eine vorbereitende, und Wien wird doch immer das Centrum bleiben. Was im nächsten Jahre beschlossen werden wird, wird sich ja finden.

Vorsitzender-Stellvertreter Prof. Maiss (Prag): Meine Herren, Sie entschuldigen, wenn ich noch einmal das Wort ergreife, es ist aber gerade die Wahl des Ortes für uns von einiger Wichtigkeit. Ich habe infolge eines Missverständnisses, indem ich nämlich in der betreffenden These nicht gleich das gesucht habe, was darin enthalten war, verabsäumt, mich zu melden und darzulegen, dass es sich in Österreich stets empfehlen wird, die Metropole des Reiches zum Versammlungsorte zu wählen. Ich werde jetzt nicht mehr eingehend darauf zurückkommen, nachdem der Beschluss gefasst ist, variabel zu wählen, möchte aber die Anregung des Herrn Vorredners unterstützen und darauf hinweisen, dass wir auch in Zukunft möglichst dahin streben werden, dass Wien gewählt werde. Wir können z. B. Prag durchaus nicht empfehlen; es sind die Verhältnisse dort von der Art, dass uns die Abhaltung einer Versammlung leicht vereitelt werden könnte, und zwar auf ganz legalem Wege. Damit nun nicht der Fall eintrete, dass man einen Ort wählt, welcher hinterher nicht benützt werden kann, würde ich Wien vorschlagen und empfehlen, sich immer an diese Stadt zu halten.

Director Hackspiel: Ich bin ganz einverstanden, dass man immer Wien wählt, allein ich möchte doch die Frage offen lassen, denn die Verhältnisse können sich ja auch in Prag ändern, und ich sehe nicht so schwarz, dass ich meinen würde, dass uns in Prag solche Hindernisse in den Weg gelegt werden könnten. Ich halte es noch aus andern Gründen für zweckmäßig, öfter auf Wien zurückzukommen, allein ich möchte die Möglichkeit offen halten, die Wahl immer nach bestem Ermessen vorzunehmen. Es werden ja auch immer Vertreter von Prag anwesend sein, welche sagen können, ob sie es für opportun halten, dort die Versammlung abzuhalten.

Bei der hierauf folgenden Abstimmung wird Wien zum Versammlungsorte des I. Deutsch-österreichischen Mittelschultages einstimmig gewählt.

Die Versammlung beschließt, die Wahl der fünfzehngliedrigen Arbeitscommission mit Acclamation vorzunehmen und werden über Vorschlag des Herrn Prof. Dr. Langhans mit Acclamation gewählt, die Herren:

Digitized by Google

Director Karl Kleckler
Prof. Dr. Valentin Hintner
Prof. Dr. Karl Tumlirz
Prof. Karl Albert Schmidt
Prof. Dr. Victor Langhans
} in Wien,

Director Dr. Johann Hackspiel
Prof. Dr. Wendelin Toischer
Prof. Dr. Eduard Maiss
} in Prag,

Prof. Karl Zelger
Prof. Dr. Georg Weitzenböck
} in Graz,

Director Ignaz Pokorny
Prof. Dr. Gottfried Vogrinz
} in Brünn,

Prof. Dr. Anton Nitsche in Innsbruck,
Prof. Johann Staunig in Villach,
Director Adalbert Fäulhammer in Salzburg.

Vorsitzender: Es ist nun noch der Secretär oder Geschäftsführer zu wählen. (Allseitige Rufe: Langhans!) Der Name wird von allen Seiten und mit solchem Nachdruck gerufen, dass ich wohl an Herrn Prof. Dr. Langhans das Ersuchen richten darf, für das nächste Jahr die Geschäftsführung zu übernehmen.

Prof. Dr. Langhans: Ich danke Ihnen, meine Herren, für Ihr Vertrauen. Ich darf dieses Amt wohl nicht ablehnen, weil ich mir bewusst bin, dass ich die Verpflichtung habe, dem Mittelschultag, der erst im Werden begriffen ist, noch eine Weile zu dienen und mein Möglichstes zu thun, um zu zeigen, dass ich willens bin, das, was ich angeregt, auch weiterhin noch bis zu seiner Consolidierung zu vertreten und im gewissen Sinne auch die Verantwortung zu übernehmen.

Es gibt ja immerhin bedächtige Leute, die immer noch zweifeln, ob das heute Beschlossene möglich sein wird, die immer noch glauben, es werde doch nicht gehen. Ich erwähne das letztere nur deswegen, um an Sie die Bitte zu richten, jetzt und immer in allen Collegenkreisen mit Wärme dafür einzutreten, dass der nächstjährige Lehrertag stark besucht werde, damit wir wirklich das erreichen, was wir erreichen wollen, die Stärkung unseres Standesbewusstseins und die Förderung aller Schulinteressen. (Beifall.)

Vorsitzender: Indem ich nun die Verhandlungen des heutigen Tages schließe, erübrigt mir nur der verehrten Versammlung für die warme Theilnahme zu danken, die sie allen Angelegenheiten unseres Standes und speciell des künftigen Mittelschultages entgegengebracht hat. Aber ich glaube auch im Sinne der verehrten Versammlung zu handeln, wenn ich noch außerdem namens des ganzen Lehrerstandes besonderen Dank dem Herrn Referenten Dr. Langhans ausspreche (lebhafter Beifall und Händeklatschen), dem die ganze Idee entsprungen ist, und der sich am meisten bemüht hat, diese vorbereitende Versammlung zustande zu bringen, von dessen Thätigkeit wir aber auch das Gelingen des ersten ordentlichen Mittelschultages erwarten. (Beifall und Händeklatschen.)

Director Dr. Pick: Ich glaube, dass uns noch die Pflicht obliegt, dem vorbereitenden Comité den Dank für die Mühe auszusprechen, welches es sich angelegen sein ließ, um diese erste Versammlung mit günstigem Erfolge zustande zu bringen. (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: Die heutige Berathung ist geschlossen.

(Schluss der Versammlung: 12 Uhr 20 Minuten.)

Digitized by Google

Nachmittag fanden sich viele Theilnehmer zusammen und besichtigten gemeinschaftlich die Räume des Parlamentsgebäudes, des Rathhauses, ergötzten sich an der herrlichen Aussicht von der Höhe des Thurmes über die Stadt und theilten sich dann in Gruppen zum Besuche der Internationalen Kunstausstellung und der Jubiläums-Gewerbeausstellung unter Führung einzelner Herren vom Vergnügungs-Comité (Hein, Hoppe).

Abends um 9 Uhr fand ein Commers in der Rotunde der Gartenbaugesellschaft statt, wobei Director Karl Klekler präsidierte. Den festlichen Theil eröffnete der Vorsitzende mit einem dreifachen Hoch auf Se. Majestät den Kaiser.

Prof. Langhans toastirte unter lebhafter Acclamation auf jenen zweiten Factor, von dem neben dem Eifer und der Ausdauer der Lehrerwelt die günstige Entwicklung der Mittelschultage abhängt, den obersten Chef der Unterrichtsverwaltung, Se. Excellenz den Herrn Unterrichtsminister, und eine lange Reihe anderer Trinksprüche schloss sich an. Die heiteren Gespräche der älteren Herren wechselten mit frischen Gesängen der jüngeren Collegen, alle aber stimmten an zum Schluss: „Drum Freunde reichet euch die Hand — Damit es sich erneue — Der alten Freundschaft heil'ges Band — Das alte Band der Treue." Ein Nachklang der frohen Studentenzeit zog durch die Herzen aller Festgenossen.

Montag den 21. fand im Grünen Saale der kais. Akademie der Wissenschaften die zweite Versammlung unter dem Vorsitze des Prof Dr. Maiss statt. Prof. Dr. Bittner aus Prag hielt einen Vortrag über die Verlängerung der Lehrzeit an der Mittelschule und sprach sich für eine achtjährige Realschule aus, lehnte aber ein neunjähriges Gymnasium ab (vgl. S. 149). Nach diesem mit Beifall aufgenommenen Vortrage erläuterte Prof. Jaroslav Zdeněk aus Prag in ausführlicher und lichtvoller Form die Organisation, die Thätigkeit und den Vermögensstand des Vereines zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschul-Professoren in der österreichisch-ungarischen Monarchie. Im Jahre 1887 betrugen die Einnahmen fl. 13.045·55, die Ausgaben fl. 7891·09. Das Vermögen stieg um fl. 8011·92 auf fl. 126.739·35 und verzinst sich mit 5·58 Percent. Von den 239 Mitgliedern sind 226 verheiratet, 9 Witwer, 4 ledig. Dem Alter nach sind 138 unter 50 Jahren (58 Percent), 101 älter (42 Percent), das jüngste Mitglied zählt 28, das älteste 79 Jahre. Zu versorgen sind dermalen 49 Witwen und 5 Waisen. Im Ganzen wurden bis jetzt 65 Pensionen ausbezahlt, 11 sind also wieder entfallen.

Im Ganzen sind ausbezahlt worden fl. 102.889·36. Die verstorbenen Versicherten hatten eingezahlt fl. 15.762·80 (nur 15·3 Percent). Die entfallenen 11 Bezugsberechtigten hatten zusammen erhalten fl. 21.225, während sie nur fl. 1549 (7·3 Percent) bezahlt hatten. Drei Parteien erhielten davon gegen die Gesammteinlage von fl. 44—67 über fl. 3000, eine Partei gegen die Einlage von fl. 115 über fl. 2000, drei gegen die Einlage von fl. 100—227 über fl. 1000, vier gegen die Einlage von höchstens fl. 338 weniger als fl. 1000. Von den 54 jetzt lebenden Witwen und Waisen bezogen acht über fl. 3000 (Einlage fl. 52—193), 14 über fl. 2000 (Einlage fl. 108—175), neun über fl. 1000 (Einlage fl. 202—883), acht unter fl. 1000 (Einlage mehr als fl. 1000), 15 unter fl. 1000 (Einlage weniger als fl. 1000).

Die Unterstützung beträgt jetzt fl. 150. Dieser Betrag wird aber nur dann ausbezahlt, wenn das verstorbene Mitglied dem Vereine durch

mindestens drei Jahre angehört hat. Dafür aber wird jeder Lehrer des Mittelschulstandes ohne ärztliche Untersuchung und in jedem Alter als Mitglied aufgenommen, und die Pension kommt nicht bloß der Witwe, sondern auch den Waisen des Versicherten zu, bis das jüngste Kind das 20. Jahr erreicht hat. Die monatlichen Beiträge der Versicherten sind nach dem Ablauf des ersten Trienniums niedriger als zur Zeit der Aufnahme, die Höhe richtet sich nach dem Alter am Tage des Beitrittes. So zahlt z. B. ein 25jähriger im ersten Triennium fl. 3·50, später constant fl. 2, ein 30jähriger erst fl. 3·90, dann fl. 2·40, ein 40jähriger erst fl. 4·90, dann fl. 3·30, ein 60jähriger erst fl. 8·10, dann fl. 6·10.

Wenn man den Tarif des Beamtenvereines mit dem unseres Vereines vergleicht, so scheint es bei flüchtiger Betrachtung, dass der Beamtenverein bei gleicher Summe von jährlich fl. 150 geringere Forderungen an den zu Versichernden stellt; bei näherem Eingehen wird man jedoch vom Gegentheile überzeugt.

Ein Mann von 30 Jahren, dessen Frau um 5 Jahre jünger, zahlt im Beamtenvereine monatlich fl. 2·84, bei uns im Triennium fl. 3·90; nach dem Triennium aber zahlt er bei uns nur fl. 2·30 monatlich, also um 54 kr. weniger als im Beamtenverein; nach 7 Jahren schon ist diese Mehrzahlung aufgezehrt, und der bei uns Versicherte zahlt nun jährlich um fl. 6·48 weniger als im Beamtenverein.

Ein 40jähriger Mann, dessen Frau um höchstens 10 Jahre jünger, zahlt im Beamtenverein fl. 4·25, bei uns im Triennium fl. 5·55, nach diesem aber nur fl. 3·45, also um fl. 9·60 jährlich weniger.

Ein 50jähriger Mann, dessen Frau um höchstens 15 Jahre jünger, hätte im Beamtenverein monatlich fl. 6·98 zu zahlen, bei uns im Triennium fl. 8.25, nach diesem nur fl. 5·40, was ein Jahresersparnis von fl. 18·96 ergibt.

Die Auseinandersetzungen des Prof. Zdeněk erregten allgemeine Aufmerksamkeit.

Prof. Dr Langhans stellte den Antrag, die Verhandlung möge in einer Resolution dem Vereine zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschul-Professoren in der österreichisch-ungarischen Monarchie die Anerkennung für seine segensreiche Thätigkeit aussprechen und zugleich dem Wunsche Ausdruck geben, dass möglichst viele Mitglieder des Mittelschullehrstandes demselben beitreten und dessen Zwecke dadurch, sowie durch Beischaffung von Spenden fördern. Dieser Antrag wurde unter lebhafter Acclamation angenommen.

Zum Schlusse demonstrierte Prof. Klar aus Sternberg seine terminologischen Reliefkarten zum Gebrauche im Elementar-Unterrichte der Geographie an Gymnasien, Realschulen, Bürgerschulen und verwandten Anstalten. Zweihundertundvierzig geographische Einzelbegriffe, zum Unterrichte geordnet, kommen da zur Darstellung, verbinden sich ohne Zwang zu Gruppenformen und Landschaftsbildern. Das Colorit der Farbe ist schön, Ölfarbe, waschbar. Da, wo zur Erklärung des Begriffes bloß die Bodenform nöthig ist, ist hellbrauner Landkartenton, wo Form und Oberflächenfarbe nöthig ist, ist mit Anschluss an Hölzels Charakterbilder die Bemalung durchgeführt.

Die Grenzwände zeigen im Erddurchschnitt den geologischen Aufbau und die Schichtung der Oberfläche. Besonders diese erregten den Beifall der anwesenden Fachleute.

Das Relief ist mit aufgeschlagenen Tabellen, welche beim Gebrauche im Unterrichte auf ausziehbaren Drähten ruhen, 2 Meter lang, 1 Meter breit. Der in drei Schriftgrößen beziehbare Text ist auf diesen Tabellen in vier Farben, schwarz, grün, blau, roth, in sehr großer Schrift dargestellt. Auch kleine Tabellchen geben die Erklärung für die geologischen Querschnitte. Die Tabellen können beim Nichtgebrauche der Karte überschlagen werden und als Staubdecke dienen. Aus starker Papierpappe gefertigt, wiegt das Relief 8 Kilogramm, mit Verpackungskiste 29 Kilogramm; es hat den Vorzug, dass es jederzeit leicht tragbar ist und bei Beschädigung leicht ausgebessert und gewaschen werden kann. Dasselbe erscheint in Hölzels Kunstverlag; jedes Exemplar geht nach Durchsicht des Verfassers von Sternberg ab. Preis sammt Verpackung 32 fl.

Redner macht auf sein Relief „Gletscherphänomen", 1 Meter lang, 1 Meter breit, aufmerksam, das, im September erscheinend, unter Zugrundelegung des Aletsch-, Gorner- und Rhonegletschers, alle Gletscher und eratischen Erscheinungen zeigt, und naturgetreu gemacht ist. Die an den Wänden angebrachten geologischen Querschnitte sind ganz einzig in ihrer Art. Die Gesteinsarten der Moränen liegen in Handstücken dem Relief bei.

Nachdem der Vorsitzende dem demonstrierenden Collegen den Dank ausgesprochen, schloss er die Sitzung und damit die erste allgemeine Versammlung von Vertretern der deutsch-österreichischen Mittelschulen mit dem Wunsche und der frohen Zuversicht, dass der erste ordentliche Mittelschultag zu Ostern 1889 in Wien zahlreiche Vertreter der Mittelschulen aus allen Gauen des Vaterlandes zu erfolgreicher Förderung des Schulwesens vereinigen werde.

Langsam leerte sich der wie am ersten Tage fast wieder überfüllte große Saal und in wechselnden Gruppen besprachen die durch die beiden Versammlungen sich nähergerückten Collegen noch längere Zeit die Pläne und Aufgaben der Mittelschultage, alle in gehobener Stimmung über den gelungenen Versuch, ein Werk zu schaffen, dessen Bedeutung und Nutzen jeder Anfechtung entrückt sein dürfte. Das herzliche Abschiednehmen, das kräftige Händeschütteln, die fröhlichen Zurufe: Auf Wiedersehen zu Ostern! waren herzerfrischende Zeichen der belebten, erstarkten Collegialität.

Eine ansehnliche Zahl von Theilnehmern und deren Frauen unternahm Nachmittag einen gemeinschaftlichen Ausflug mit der Franz Josefs-Bahn nach Klosterneuburg, um die Bücherei und die Sammlungen des alten Stiftes zu besichtigen. In Vertretung des erkrankten Abtes wurde die Gesellschaft von mehreren Chorherren empfangen und in liebenswürdigster Weise in allen Räumen herumgeführt. Nach mehrstündigem Aufenthalte im Kloster und einer kräftigen Labung im Stiftskeller wurde abends die fröhliche Heimfahrt angetreten.

Und so mögen denn die Mittelschultage gedeihen und, von den Collegen allüberall gefördert, sich entwickeln, zum Wohle der Schule und zu unserer Ehre!

Digitized by Google

Literarische Rundschau.

Emanuel Hoffmann: **C. Julii Caesaris** commentarii cum supplementis A. Hirtii et aliorum. Iterum recognovit. Volumen I. Commentarii de bello Gallico. Vindobonae, sumptibus et typis Caroli Gerold filii; 1888, IV und 263 Seiten in Octav.

Die neue Auflage enthält wie die frühere vor den einzelnen Büchern kurze Inhaltsangaben, aber der Kürze halber weder eine sachliche noch eine kritische praefatio. Das Fehlen der letzteren ist zumal für den Kritiker, also auch für meine Wenigkeit recht unbequem.

Der Herausgeber zeigt sich bezüglich der Constituierung des Textes vielfach conservativ. Er behält also I, 1, 5 *eorum una pars;* 25, 5 *mons subcrat circiter mille passuum;* 29, 2 *quarum omnium rerum* und 41, 1 *innata est* sowie § 4 *ex aliis* u. s. w. Dagegen weicht von der gewöhnlichen Textesgestaltung ab I, 2, 4 *quo aperte* statt des bedenklichen *qua ex parte,* ferner V, 7, 8 *ille iam* (statt des überlieferten *enim*) *revocatus* und VII, 35, 3 (anderwärts 4). Dort ist von der Überlieferung sowohl *captis* als auch *quibusdam* handgreiflicher Unsinn, obwohl noch in neueren Ausgaben beides sorgsam wie ein Schatz gehütet wird. Aber was Hoffmann dafür schreibt, *immixtis captivis quartis quibusque cohortibus* ist zu weitläufig und compliciert. Allerdings verräth es guten Geschmack, dass er sowohl *captis* als auch *quibusdam* beseitigt hat.

Am gelungensten ist wohl VII, 14, 5 *obvia* für die corrupte Überlieferung *a boia*, verfehlt dagegen VII, 38, 5 *equites et multos Aeduorum interfectos*. Ebenso vermag ich VII, 47, 1 *legionique decimae concionatum signa constituit* nicht zu billigen. Warum ist hier nicht wenigstens *legionisque* und *contionatum* geschrieben?

Eine Lücke wird VIII, 52, 2 vor *iusserunt* angenommen, womit dem Schüler freilich nicht geholfen ist. Die äußere Ausstattung von Seite der Verlagshandlung ist sehr gefällig, der Druck deutlich und correct. S. 237 und 245 begegnet am oberen Rande die Bücherzahl VI statt VIII. Ausserdem schreibe I, 22, 5 *passuum* statt *passum* und 29, 1 *separatim* für *seperatim*. S. 30 steht *avaratiam*. S. 39 fehlt bei *perpauci* der Abtheilungsstrich.

Wien. *Ig. Prammer.*

Robertus Novák: **C. Sallustii Crispi** bellum Ingurthinum scholarum in usum recognovit. Pragae sumptus fecit A. Storch filius; 1888, VI und 90 Seiten in Octav.

Die neue Schulausgabe enthält S. III bis VI eine sachgemäße Einleitung *de vita et scriptis C. Sallustii Crispi*. Die lateinische Form derselben ist allenthalben fließend und leicht verständlich. Nur möchte ich darin S. III *speciem* in das gewöhnlichere *formam* ändern und S. IV *a piratis* schreiben für *de piratis*. Minder deutlich ist ferner ibid. der Satz: *non tulerunt huius operis libri aetatem integri*. Endlich brauchte der bekannte Fund Haulers in einer Schulausgabe nicht erwähnt zu werden.

Digitized by Google

Der Text des Jugurtha erscheint auf 84 Seiten abgedruckt. S. 85—90 folgt eine *adnotatio critica*. Der Herausgeber ist von dem Bestreben geleitet, den Text für die Schule ohne erheblichen Anstoß lesbar zu machen. Er schwärmt darum keineswegs für die in alten Handschriften so oft überlieferten Tollheiten, sondern greift auch nach Lesarten jüngerer Handschriften oder nach Conjecturen, die zum Theile eigene sind. Nicht selten stimmt er mit meiner Ausgabe überein; Einschiebungen hat er mehr als ich.

Einzelnes ist im commentarius criticus anzuführen vergessen worden, so z. B. cap. 97, 5 die Streichung von *norique* nach *retere*, die ich ganz angemessen finde. Am gelungensten ist wohl cap. 49, 4 *cum interim Metellus conspicitur*, wornach passend ein Punkt gesetzt ist, und cap. 58, 4 *clamorem velut tumultum hostilem ab tergo accepit*. Dagegen kann ich cap. 100, 4 die Änderung *faciebat* statt *facere* nicht billigen, sondern ziehe die Lesart *faceret*, die sich in jüngeren Handschriften findet, weitaus vor.

Ingleichen sind ziemlich häufig Worte oder Satztheile und ganze Sätze als unecht eingeklammert. Der Druck ist, soweit ich es ersehen konnte, correct, während es in anderen Ausgaben von Druckfehlern auf manchen Seiten geradezu wimmelt.

Wien. *Ig. Prammer.*

Andreas Weidner: **Cornelii Nepotis vitae.** *Scholarum in usum recensuit et emendavit. Editio altera correctior. Vindobonae et Pragae. Sumptus fecit F. Tempsky*, 1888; IV und 90 Seiten in Octav; Preis 40 kr.

Der Herausgeber ist bereits vor 20 Jahren eifrig für das Princip eingetreten, den jugendlichen Lesern des Nepos einen grammatisch lesbaren Text in die Hand zu geben, der obendrein von groben sachlichen Irrthümern möglichst gesäubert sein soll. Diesem Grundsatze blieb er in seiner Schulausgabe von 1884 getreu, und dass er damit Anklang gefunden hat, beweist die Thatsache, dass nach vier Jahren eine zweite Auflage nothwendig geworden ist. Sexuell anstößige Stellen sind aus der vorliegenden Schulausgabe mit Recht entfernt.

Dieselbe enthält eine kurze Praefatio (S. III und IV) und statt des Index von S. 87—90 eine chronologische Tabelle, die vom Jahre 560 bis 316 vor Chr. Geb. reicht, d. i. von der Tyrannis des Pisistratus bis zum Tode des Eumenes. Auch diese *memorabilium rerum temporumque notitia* trägt den Bedürfnissen der Schule in vollem Maße Rechnung. Der Druck ist correct, der Preis billig. S. 90 möchte ich den Passus *Demosthenes et Hyperides aqua et igni interdicti* entsprechend ändern.

Schließlich will ich einige Druckfehler und widersinnige Lesarten des heimischen Lesebuches von Schmidt und Gehlen (4. Auflage 1882) besprechen, das 16 Biographien von Nepos enthält. Milt. 3, 6 schreibe *est* statt des unverständlichen *eat*; ibid. 4, 4 haben Andresen und Weidner *se defenderent*, während Schmidt und Gehlen die Schüler mit dem bloßen *defenderent* quälen; ibid. 5 möchte ich *auderi dimicare* (statt *dimicari*) schreiben, da der Leser mit dem passiven *auderi* gerade genug hat. Hier hat freilich auch Weidner *dimicari* belassen; ibid. 7, 5 fehlt *est* nach *ergo*.

Them. 2, 6 schreibe *maxime* statt *maximi*; 4, 2 ist es angezeigt, das unpassende *fama* mit *flamma* zu vertauschen; ibid. 7, 1 schreibe *duceret* statt des störenden Druckfehlers *ducerent*; ibid. 8, 6 haben Andresen und Weidner *quis sit*. Schmidt-Gehlen fehlerhaft *qui sit*.

Alc. 6, 3 haben Andresen und Weidner das glatte *prosequebantur*, Schmidt und Gehlen aber *persequebantur*, womit sich der Schüler unnöthig den Kopf zerbricht. — Ibid. 7, 1 ist zu *gesserat* die Anmerkung gegeben: „eigentlich der Steuermann Antiochus etc." Es war aber der Unterfeldherr des Alcibiades. — Ibid. § 2 empfiehlt es sich, mit Andresen *eius* nach *culpae* einzuschieben. — Cap. 9, 5 schreibe *parare* statt des fehlerhaften *parere*. — Somit ist eine genaue Revision dieses Lesebuches in Bezug auf Text und Erklärung nothwendig. Dazu habe ich hier ein bescheidenes Scherflein beigesteuert.

Wien. *Ig. Prammer.*

Carolus Wotke, Dr. phil.: **Homeri Odysseae epitome in usum scholarum edidit Franciscus Pauly.** *Editio sexta correctior. Pars prior Odysseae lib. I—XII* (XI und 149 S. Klein-Octav) *pars altera od. lib XIII—XIV* (IX und 141 S.). *Vindobonae.* F. Tempsky 1888.

Die vorliegende Ausgabe der Odyssee ist eine vollständige Umarbeitung der 5. Auflage von Pauly. Dem Texte geht in beiden Theilen die lateinische Inhaltsangabe der einzelnen Gesänge nach Friedr. Aug. Wolf voraus, dem ersten überdies eine kurze *praefatio*. Im allgemeinen ist sie nach jenen Grundsätzen gestaltet, auf welchen die Ausgabe von Cauer und die Iliasausgabe von Scheindler-Zechmeister beruht. In der Ausscheidung geht Wotke weiter als Pauly, indem er nicht nur alles für die Jugend Anstößige entfernt, sondern auch alles, was mit Recht von der Kritik angefochten wurde, und überdies dasjenige, was zum Verständnisse des Zusammenhanges entbehrlich erscheint. Den Grundsätzen einer Schulausgabe widerspricht es durchaus nicht, dass im fünften Buche, Vers 230 (264 der vollständigen Ausgabe) an Stelle des von Panly aufgenommenen σχαλοέντα von dem Herausgeber das ursprüngliche λοέσσατο wiederhergestellt wurde

Dagegen hat der Vers 193 (226 der vollständigen Ausgabe) „ἐλθόντες δῦρα τώγε μογῷ σπείους γλαφυροῖο" keinen Sinn, nachdem er durch die Ausscheidung des nachfolgenden anstößigen Verses sein Prädicat eingebüßt hat. Dieser Vers muss bei einer neuen Auflage jedenfalls weggelassen werden. Die äußere Ausstattung des Buches ist vollkommen entsprechend, der Preis niedrig.

Ung.-Hradisch. *Georg Schlegl.*

Kuttner Bernhard: **Homers Odyssee,** übersetzt von Johann Heinrich Voss. Für Schule und Haus bearbeitet. Frankfurt a. M. Sauerländer 1888. 228 S. 8.

Eine Bearbeitung der homerischen Gesänge ist immer noch ein dankenswertes Unternehmen. Können diese Gedichte auch bei der ganz veränderten Zeitrichtung nicht mehr jene Wirkung erwarten, die im vorigen Jahrhundert eine völlige Wendung des Geschmackes zur Folge hatte, und ist es gewiss übertrieben, zu behaupten, wie auch der Verfasser thut, dass die Homerischen Dichtungen für alle Zeiten Muster bleiben werden, empfängliche Gemüther dürften doch immer Freude und Anregung daraus schöpfen und solche, denen das Original nicht zugänglich ist, stets eine Bearbeitung einer bloßen Inhaltsangabe vorziehen. Nur müsste eine solche Bearbeitung dem Ton und der Sprache der Zeit entsprechen und nicht eine Retouchierung einer älteren Arbeit sein, wie dies auch mit der vorliegenden Odyssee der Fall ist, die ein recht unerquickliches Gemisch darstellt. Das 6. Buch z. B. beginnt mit dem Vers: Seinem Palast itzt nahte die Herrscherin Pallas Athene! Zur Abwechslung heißt es Vers 77: „Weh mir, in welches Gebiet der Sterblichen jetzo gelang' ich?" Zeile 19 liest man die Redensart: „Staunend des Traumes", Zeile 107 dagegen: „So dich, Mädchen, bewundr' ich und staune dir." Nausikaa erscheint auch wieder als Gewächs, Zeile 104: „Wenn sie schaun, wie ein solches Gewächs hinschwebet zum Reihntanz." Zeile 27: „Väterchen, lässest du nicht ein Lastgeschirr mir bespannen?" Zeile 33: „Zween von ihnen vermählt", was sich doch leicht ändern ließ. 96: „Flehend nah' ich dir, Hohe, der Göttinnen oder der Jungfrauen!" VII. 2: „Aber Nausikaa flog in die Stadt mit der Stärke der Mäuler." Dass auch der Rhythmus der Verse manches zu wünschen übrig lässt, soll nur nebenbei erwähnt werden. Übrigens bietet der Verfasser, mit Rücksicht auf den Zweck des Buches, was ganz zu billigen ist, nur einen Auszug aus dem Gedicht mit verbindendem Texte. Im 8. Gesang hätte er aber nicht das Lied von Ares und Aphrodite erwähnen sollen. Als Probe des Tons mag das Proömium mitgetheilt werden:

Melde den Mann mir, Muse, den vielgewandten, der vielfach
Umgeirrt, als Troja, die heilige Stadt, er zerstöret,
Vieler Menschen Städte gesehen und Sitte gelernt hat,
Auch im Meere soviel herzkrankende Leiden erduldet.

Strebend für seine Seele zugleich und der Freude Zurückkunft (was nicht richtig übersetzt ist).
Nicht die Freunde jedoch errettet er, eifrig bemüht zwar,
Denn sie bereiteten selbst durch Missethat ihr Verderben:
Hievon sag' auch uns ein weniges, Tochter Kronions.
Wien. *Joh. Schmidt.*

A. Rosenstock, Lehrer an der Latina in Halle a. S. **Wandkarte von amo und deleo, in einfachster und übersichtlichster Weise zusammengestellt.** Preis 4·50 M., auf Leinwand gezogen 7 M. Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Die *Didactica magna* des *Amos Comenius* enthält unter der Masse schätzbarer didactischer Winke auch den folgenden, heute noch nicht veralteten Satz: „Es wird gut sein, alles was in einer Classe abgehandelt zu werden pflegt, an den Wänden des Lehrzimmers bildlich darzustellen, ob dieses nun Regeln oder Lehrsätze oder Bilder und Embleme zu dem Unterrichtszweige sind, der gerade betrieben wird." Diese Weisung des *Comenius* gilt heute gerade in solchen Unterrichtszweigen, deren Stoff dem Gedankenkreise des Schülers verhältnismäßig fern liegt, als eine didactische Nothwendigkeit. Um fremdartige Spracherscheinungen z. B. vorstellbar zu machen, müssen wir uns der verschiedensten Mittel bedienen: es werden Analogien aus der Muttersprache herbeigezogen, es werden neue Vocabeln an gewisse im Vorstellungskreise des Schülers gelegene Fremdwörter angeschlossen u. dgl. m. Trotzdem weiß jeder Lateinlehrer aus Erfahrung, welche Mühe das Einprägen von Verbalformen auf der untersten Stufe für Lehrer und Schüler mit sich bringt, und wie leicht das Conjugationsbild in seinen Theilen im Kopfe des Lernenden verschwimmt. Herr Rosenstock hat nun in den mir vorliegenden Conjugationstabellen ein Hilfsmittel für den ersten Lateinunterricht geschaffen, das jene Schwierigkeiten auf ein Minimum herabsetzt. Die Wandkarte von *amo* und *deleo* zerfällt in drei Blätter, jedes Blatt ist $1^1/_2$ Meter lang und $^1/_2$ Meter breit, so dass die in Steindruck ausgeführte Schrift auch in der größten Classe von allen Plätzen aus deutlich gelesen werden kann. Die erste Tabelle enthält den Indicativ, die zweite den Conjunctiv und Imperativ, die dritte das Verbum infinitum. Auf den einzelnen Blättern stehen genau untereinander: Stamm unter Stamm, Tempuszeichen unter Tempuszeichen, Endung unter Endung. Wird das in Behandlung stehende Blatt von unten nach oben umgeschlagen und in einer gewissen Höhe mit einer Nadel angesteckt, so hat der Lernende eben nur das einzuübende Tempus vor Augen, was dadurch gerade wertvoll wird, dass er durch die übrigen noch nicht behandelten Formen nicht verwirrt werden kann. In der Schulgrammatik ist ein solches isolierendes Verfahren schlechterdings unmöglich. Selbstverständlich wird der Lehrer beim Gebrauch der Tabellen nicht versäumen dürfen, das Paradigma noch besonders vor den Augen der Schüler auf der Tafel entstehen zu lassen; da aber das Entwickelte nicht in jeder Stunde von neuem an die Tafel geschrieben werden kann, so tritt die Wandkarte in ihr Recht.

Zudem erreicht man mit ihrer Hilfe, dass die Schüler infolge der durch den Druck hergestellten Sonderung von Stamm, Tempuszeichen und Endung von selbst leichter das Princip finden, nach welchem die eine Form aus der anderen abgeleitet wird. Bleibt dann die betreffende Tabelle auch nach der Unterrichtsstunde im Lehrzimmer hängen, so kann sie wie jedes andere naturkundliche oder geographische Anschauungsmittel die weitere Einprägung auf mehr unwillkürlichem Wege besorgen. Dass Herr Rosenstock nicht auch für die dritte und vierte Conjugation solche Tabellen entworfen, beruht auf der sehr richtigen Erkenntnis, dass *amo* die grundlegende Conjugation ist, an die sich die von *deleo* leicht anschliesst. Mit dieser letzteren haben *lego* und *audio* schon das Tempuszeichen a im Conjunctiv präsentis gemein und können in ihren übrigen Formen leicht auf dieselbe aufgebaut werden, woraus dann für den Schüler die gar nicht unrichtige Überzeugung erfließt, es handle sich hier mehr nur um eine Abweichung von wenigen Formen.

Schon aus diesen wissenschaftlichen und methodischen Gründen glaube ich berechtigt zu sein, die Rosenstock'schen Tabellen allen Fachcollegen auf

Digitized by Google

das wärmste für den ersten Lateinunterricht zu empfehlen. Außerdem hatte ich die Freude, die Wirkung dieses Anschauungsmittels an Herrn Rosenstocks eigenen Schülern kennen zu lernen. Ich wohnte nämlich jüngst in Halle selbst einer Unterrichtsstunde des genannten Verfassers an der Latina bei, und kann versichern, dass mich diese Schüler durch die exacte Formenkenntnis lateinischer Verba geradezu in Staunen versetzten: ein Beweis mehr, eine wie erfreuliche Bereicherung unsere Lehrmittelsammlungen durch die Rosenstock'schen Conjugationstabellen erfahren haben.

Prag. *Dr. J. Loos.*

Linnig Franz: **Der deutsche Aufsatz** in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Classen höherer Lehranstalten. Fünfte verbesserte Auflage. Paderborn und Münster, 1886. F. Schöningh. (353 S.)

Der Verfasser ist ein bewährter Schulmann, dessen Lehrbücher für den deutschen Unterricht sich in Deutschland einer ziemlichen Verbreitung erfreuen. Wir besitzen von ihm außer dem oben erwähnten Lehrbuch auch ein „Deutsches Lesebuch" und eine „Vorschule der Poetik".

Das vorliegende Lehrbuch enthält nebst einer reichhaltigen Auswahl von Musteraufsätzen und Dispositionen (279) theoretische Unterweisungen für den Schüler, wie er den Anforderungen, welche eine jede der durch die Beispiele vertretenen stilistischen Formen an die Darstellung erheben, gerecht zu werden vermöge. Diese „Lehre" ist in 27 Paragraphen derart vertheilt, dass die entsprechende Belehrung den Beispielen jedesmal vorangeht.

Mit Rücksicht auf die Schwierigkeit der Aufsätze unterscheidet Linnig drei Stufen: *a)* historische Prosa, *b)* philosophische Prosa und *c)* die Abhandlung im engeren Sinn. Hiebei berücksichtigt er auch in entsprechender Weise die Ergebnisse der Schul- und Privatlectüre, und zwar sowohl die der altclassischen als auch die der deutschen Literatur, insbesondere Ovid, Vergil, Livius, Homer einer- und Lessing, Goethe, Schiller andererseits.

Die theoretischen Auseinandersetzungen sind gut, lassen jedoch in einzelnen Punkten jene Klarheit vermissen, die sie befähigen würde, dem Schüler ohne Beihilfe des Lehrers unmittelbaren Nutzen zu gewähren. So ist der Unterschied zwischen Treue und (innerer) Wahrheit der Darstellung in § 7 nicht ersichtlich gemacht, in § 11 nicht angedeutet, wie Empfindungen in Gedanken und Vorstellungen „umgestaltet" werden können, und ähnliches. Was sich wohl ein Schüler bei den Worten: „Wärme ist der Odem des innersten Geistesgehaltes und Würde das Kleid, welches diesem Gehalte äußerlich entspricht" (§ 12) denken mag? Nach meiner Erfahrung so wenig, dass ihm die ganze Stelle nichts nützt. Auch die im § 5 im Anschluss an Deinhardt gegebene Definition der Schilderung dürfte einem 15—16jährigen Gymnasiasten das Wesen dieser stilistischen Form wohl schwerlich klar machen.

Alles in allem betrachtet ist jedoch Linnigs Buch für den stilistischen Unterricht am Gymnasium weit brauchbarer als z. B. das mit vieler Reclame ausposaunte Lehrbuch von Venn. Die Auswahl der Themen ist eine gelungene, die Auffassung richtig, die Disposition fast nirgends schablonenhaft. Darum ist das Buch für Lehrerbibliotheken zu empfehlen.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

— —

Professor Carl Jauker: **„Zur Methodik des Unterrichtes im deutschen Aufsatze."** Wien, Verlag von Carl Graeser, 1887.

In Aufsatzbüchern und Instructionen finden wir nicht die wünschenswerte Klarheit über den Unterricht im deutschen Aufsatze an den unteren Classen der Mittelschulen; es fehlt nämlich vor allem an einer begründeten Lösung der Frage, welche Formen desselben zu pflegen und welche Stufenfolge in dem Aufsatzunterrichte einzuhalten sei. Diesem Übelstande sucht die vorliegende Schrift abzuhelfen, deren Verfasser sich zur Aufgabe gestellt hat, den Kreis der an der Mittelschule mit Erfolg verwendbaren Formen zu begrenzen und darnach einen Stufengang in der Aufeinanderfolge derselben in den einzelnen Classen aufzubauen.

Die Schrift besteht aus zwei Abtheilungen und einem Anhange. In der ersten werden die nach der Meinung des Verfassers nicht zulässigen Aufsatz-

formen besprochen, die aber in fast allen Hilfsbüchern empfohlen werden, und damit der Boden für die zweite vorbereitet, in welcher die zulässigen Aufsatzformen, deren Stufenfolge und der Umfang der Pflege derselben näher erörtert werden. Der Anhang enthält Proben zur Erläuterung der im zweiten Theile niedergelegten Anschauungen des Verfassers, und zwar einerseits Nacherzählungen (Nr. 1—15) in der Form, wie sie den Schülern von Seite des Lehrers dargeboten wurden, andererseits für die übrigen zulässigen Aufsatzformen (Vergleich, Beschreibung von Gegenständen, Heraushebung der Disposition von Lesestücken, Beschreibung von Vorgängen, Disponierarbeiten), Schülerarbeiten, die nur von den orthographischen Fehlern gereinigt sind.

Zu den nicht zulässigen Aufsatzformen rechnet Jauker die Ausarbeitung von Erzählungen auf Grund eines angedeuteten Stoffes, die Ergänzung von nur nur zum Theil gegebenen Erzählungen, Charakterschilderungen, Lebensbilder oder Biographien, die auf Grundlage gewisser Daten zu geben sind, die Erweiterung und Ausschmückung gegebener Erzählungen und Gedichte, ferner Nachbildungen zu gegebenen Lesestücken, besonders zu Fabeln, endlich Erklärungen von Sprichwörtern und Erfindung von Erzählungen zur Exemplification allgemeiner Sätze. Der Verfasser zeigt an einer Reihe von Beispielen aus den landläufigen Themensammlungen das Verkehrte derartiger Aufsatzübungen, die, wie aus den von den Herausgebern derselben abgefassten Musterbeispielen erhellt, sogar diese zu manchen Ungereimtheiten verleiten. Besonders überzeugend wirkt die von Jauker dargelegte Analyse eines solchen Musterbeispiels: Erweiterung des Lesestückes „Die Rache" von Uhland. Für derartige Aufsätze, von denen nur eitle Verblendung behaupten kann, dass sie die Denkkraft schärfen und zur Concentration des Wissens beitragen, fehlt Schülern der unteren Classen der Mittelschulen die geistige Reife; sie fallen überdies häufig schon unter den Gesichtspunkt dichterischer Production. Sehr beachtenswert sind die Ausführungen Jaukers, in welcher Weise das Sprichwort beim mündlichen Unterrichte in den unteren Classen behandelt werden soll.

Im zweiten Theile entwirft Jauker einen Stufengang für die an den unteren Classen der Mittelschulen brauchbaren Aufsatzformen, bei deren Bearbeitung ihm folgender Gesichtspunkt als maßgebend erscheint: „Aller Stoff zu den schriftlichen Darstellungen stamme aus der Anschauung. Für die Behandlung des Stoffes muss, wie im gesammten Unterrichte, auch hier der Grundsatz gelten: Das Wort setze sich um zur Vorstellung, zum Bilde, das Bild werde wieder zum Worte." Als Hauptformen der schriftlichen Darstellung gelten ihm Erzählung, Beschreibung, Schilderung, die durch geeignete Zwischenstufen vorbereitet und mit einander in Verbindung gebracht werden. Diese Zwischenstufen sind sowohl durch den Stoff als auch durch die Form der Darstellung, welche sie vorbereiten, bedingt.

Die schriftlichen Aufsätze beginnen mit der Nacherzählung, die durch Grammatik und Lectüre passend vorbereitet werden muss. Ein großes Gewicht legt Jauker bei Nacherzählungen darauf, dass schon durch die Wahl der Stoffe ein lebhaftes Interesse bei den Schülern erregt werde, ferner dass das zur Wiedererzählung Bestimmte sich vor dem geistigen Auge derselben mit voller Lebendigkeit abspiele. Von da wird zur Concentration von Lesestücken geschritten, welche darin besteht, dass die Schüler angeleitet werden, den Stoff eines Lesestückes mit Hilfe des Lehrers in gewisse fest markierte Theile zu zerlegen, wodurch sie einerseits das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden lernen, andererseits sich die Fähigkeit erwerben, Lesestücke ohne helfende Fragen zu erzählen. Hierauf gelangt man zum Vergleiche, den Jauker mit Recht vor der Beschreibung behandelt wissen will, da derselbe für die schriftliche Darstellung leichter ist. Die Schüler wurden darauf durch die Concentration vorbereitet, bei der es auch auf eine Scheidung des Wichtigen von dem Minderwichtigen ankommt. Auf den Vergleich folgt die Beschreibung, und zwar zuerst die eines Körpers als die leichtere, dann die eines Vorganges als die schwierigere Aufsatzform, wobei stets darauf zu achten ist, dass nur derartige Stoffe dafür gewählt werden, welche die Schüler mit eigenen Augen geschaut haben oder schauen können. Ungemein lehrreich sind eine Reihe von Bemerkungen über die Wahl der Stoffe für diese Übungen und den dabei

Digitized by Google

einzuhaltenden Gang vom Leichteren zum Schwereren, ferner über die Vorbereitung derselben mit den Schülern seitens des Lehrers.

Bevor zur Beschreibung von Vorgängen übergegangen wird, ist es bezüglich der inneren Form derselben nothwendig, dass die Fähigkeit der Schüler, den Stoff zu ordnen, möglichst gesteigert werde. Zu diesem Zwecke lässt Jauker einerseits mündlich Dispositionsübungen anstellen, andererseits epische Gedichte, in denen Handlungen und Vorgänge dargestellt werden, in Prosa übertragen. Denn die Darstellung der in den Gedichten stets zugänglichen und gegenwärtigen Vorgänge bildet eine passende Vorstufe für die Darstellung geschauter Vorgänge, die in allen Einzelheiten in der Regel nicht so im Gedächtnis behalten werden, wie sie in der Wirklichkeit vor sich giengen. Auch bei der Wahl der Stoffe für die Beschreibung von Vorgängen ist die Anschauung von der größten Wichtigkeit. Jaukers Schrift enthält wichtige Gesichtspunkte über gut und schlecht gewählte Aufgaben dieser Art, die den jungen Lehrer von manchem Missgriff abhalten.

Die oberste Stufe des Aufsatzunterrichtes an den unteren Classen der Mittelschulen bildet die Schilderung, die dem Schüler eigentlich als neue Form nicht zu erscheinen braucht, wenn es der Lehrer versteht, ihn durch geschickte Wahl der Aufgaben zu einer lebendigeren Darstellung und einem größeren Schmuck der Sprache, wie sie die Schilderung erfordert, hinzuleiten. Als Übergang von der Beschreibung von Vorgängen zur Schilderung dienen Jauker sogenannte Disponierarbeiten. Der Verfasser gibt hierauf eine Vertheilung der einzelnen Aufsatzformen als Haus- und Schularbeiten für die unteren Classen der Mittelschulen. Sehr beachtenswert sind auch seine Bemerkungen über Übersetzungen aus fremden Sprachen und Geschäftsaufsätze, sowie es auch sonst in der Schrift nicht an Stellen fehlt, die den erfahrenen Schulmann verrathen, der über seine Lehraufgabe reiflich nachgedacht hat.

Prag. *Em. Müller.*

Dr. W. Münch: **Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziel und Unterrichtskunst an höheren Schulen.** Berlin 1888. Gärtners Verlag. (296 S.)

Aus dem Werke, einer Sammlung von neun Aufsätzen des Verfassers, die bisher in Zeitschriften und Programmen zerstreut waren, sind vor allem drei auf die deutsche Sprache bezügliche Themata zu erwähnen, weil dieselben praktische Winke für den Unterricht enthalten, die namentlich dem Anfänger im Lehramte hie und da willkommen sein können. — Der erste von den drei Aufsätzen, betitelt: „Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichtes“ (S. 43 u. f.) gipfelt in der Forderung, dass durch den deutschen Sprachunterricht nicht nur der gegenwärtige Sprachgebrauch gelehrt werden solle, da ja dieser selbst vielfach der aufgestellten Gesetze spotte, sondern dass auf die in der Entwicklung der deutschen Sprache herrschenden Einflüsse, auf eine gewisse Erkenntnis ihrer eigenartigen Kräfte und ihrer thatsächlichen Strömung geachtet werde. An zahlreichen Beispielen wird gezeigt, wie beim Unterrichte syntaktische Schwierigkeiten und Unregelmäßigkeiten betont werden müssen, wie auf Synonymik, Wortbildung, in letzterer Beziehung auch auf die trügerische Identität mancher Wortstämme (Mund, Vormund, Leumund, berüchtigt verrucht u. s. w.) eingehend hingewiesen werden müsse. Nicht minder lesenswert ist der S. 78 u. f. sich anschließende Aufsatz: „Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule“, ein Punkt, in dem nach des Verfassers Ansicht nicht weit genug gegangen werden kann. Er weist in dieser Beziehung auf die Franzosen hin, die mit ihrer Sprache einen förmlichen Cult treiben, ja dieselbe mit einer Verehrung behandeln, von welcher der Deutsche keine Ahnung hat. Die Aussprache kommt besonders beim mündlichen Vortrag in Betracht, es schließt sich daher S. 97 u. f. sinngemäß das Thema an: „Zur Würdigung der Declamation“. Nach dem Hinweise auf die häufigsten Fehler, denen man beim mündlichen Vortrage begegnet, werden die Gesetze besprochen, auf deren Einhaltung der Lehrer dringen muss, nämlich das Treffen der richtigen Tonhöhe und Tonstärke, das Einhalten der verschiedenen Pausen, respective das Unterlassen derselben. An instructiven Beispielen wird gezeigt, wie sehr darauf zu achten sei, ob der ruhig erzählende Ton hervortreten solle (z. B. in dem Ein-

gang von Goethes Gedicht: „Die wandelnde Glocke"), ob durch sinngemäße Pausen die einzelnen Momente der Situation ruhig nebeneinander zu stellen seien (z. B. in den Eingängen der Uhland'schen Gedichte: „Des Sängers Fluch" und „Bertran de Born"), ob nicht ein Gegensatz, eine Steigerung durch die Pause ausgedrückt werden könne (s. u. a. den Vers aus Goethes getreuem Eckart: „Sie stammeln und stottern und — schwatzen zuletzt), ob nicht umgekehrt durch Ausschluss jeder Pause eine von dem Dichter beabsichtigte Wirkung anschaulich gemacht werden könne, wie z B. in den Versen: „Und als das Trinkglas gellend springt, Springt das Gewölbe u. s. w. (Uhlands „Glück von Edenhall"), wo „Springt" mit verstärktem Tone auf „springt" unmittelbar zu folgen hat. Es wäre in der That eine dankenswerte Arbeit, wenn etwa in einem Programme die nach dem Canon der Instructionen zu memorierenden Gedichte nach solchen Gesichtspunkten, wie sie eben der Vortrag verlangt, disponiert und bearbeitet geboten würden. — Den genannten Aufsätzen geht (S. 1—42) eine einleitende Abhandlung über die Vaterlandsliebe als Ziel des erziehenden Unterrichtes voraus, in der auf die Art und Weise hingewiesen wird, in der die einzelnen Disciplinen, namentlich der sprachliche und geographisch-historische Unterricht wirken sollen, um das Ziel des Patriotismus zu erreichen, der nur dann echt und wertvoll ist, wenn er aus Volksart, Geschichte, Reifegrad und anderen gegebenen Bedingungen naturgemäß erwächst. (S. 17.) — Zwei Aufsätze, von denen der eine über Eigenart und Aufgabe des deutschen Unterrichtes an Realgymnasien, der andere über einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen handelt, haben für die österreichischen Verhältnisse geringere Bedeutung, die übrigen Abhandlungen (die Titel lauten: Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen, S. 165 u. f., englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand, S 202 u. f, Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima, S. 222 u. f.) mögen der Beurtheilung der betreffenden Fachmänner überlassen bleiben.

Meidling. *F. Kunz.*

Dr. Bruno Fleischhanderl: **Die spartanische Verfassung bei Xenophon.** Leipzig. W. Friedrich. 1888. (VIII, 139 S.)

Zweck des Buches ist, wie im Vorworte hervorgehoben wird, die Stellung Xenophons als beste und bedeutendste Quelle für die spartanische Verfassung darzuthun, ferner zu zeigen, dass alle aus diesem Schriftsteller gewonnenen Resultate, durch die einschlägige Literatur bestätigt, kaum ergänzt werden.

Mit ersterem Punkte beschäftigt sich Abschnitt I (p. 1—85), in welchem die bei Xenophon erhaltenen Nachrichten zu einem vollkommenen Bilde spartanischer Verfassung vereinigt werden. Hauptquelle sind hiebei die Hellenika. Der Verfasser schildert p. 19—34 die Bevölkerungsschichten des spartanischen Staates, p. 34—47 die Befugnisse der Ephoren und der Volksversammlung, p. 48—56 die der Könige, p. 56—74 die der staatlichen Beamten, endlich gibt er p. 75—86 eine Darstellung der Heeresorganisation.

Neben dem erwähnten Werke Xenophons werden aber auch (p. 11—19) die Lobschrift auf Agesilaos und die Schrift Λακεδαιμονίων πολιτεία mit Rücksicht auf die in ihnen vorkommenden spartanischen Verfassungsnachrichten betrachtet. Die Berechtigung, diese beiden pseudo-xenophonteischen Schriften mit Vorsicht heranzuziehen, kann dem Verfasser nicht abgesprochen werden, weil er in ihnen wenigstens ein von Xenophon herstammendes Material erkennen will (p. 10).

Wenn nun auch in dem bisher vorgeführten Theile des Buches keine wesentlich neuen Gesichtspunkte aufgestellt werden konnten, so muss doch der Versuch, aus Xenophon allein ein anschauliches Bild der spartanischen Verfassung zu gewinnen, als gelungen bezeichnet werden. In der reichen, mit Genauigkeit verwerteten Literatur dieses Abschnittes finde ich eine einschlägige Schrift nicht citiert, nämlich die Dissertation von L. Auerbach: *De regibus Lacedaemoniorum* (Berlin 1863).

In dem zweiten Abschnitte des Buches werden p. 92—128 die spartanischen Verfassungsnachrichten bei Tyrtaios, Herodot, Thukydides, Isokrates,

Lysias, Ephoros, Aristoteles, bei den Stoikern, bei Polybios, Justin und Plutarch nacheinander vorgeführt. Resultat der Untersuchung ist, wie übrigens leicht vorauszusehen, dass mit Xenophon nur Thukydides in Verfassungskenntnis verglichen werden dürfe, dass aber keiner von den angeführten Schriftstellern ihn übertreffe. Speciell bei den Stoikern wird mit Recht betont, dass sie, um den Zusammenhang ihres Idealstaates mit dem einstigen spartanischen zu erweisen, auch die Geschichte in ihrem Sinne ummodelten (p. 120). Eine nicht unähnliche Beobachtung hätte aber auch bei Plutarch gemacht werden können. Plutarch arbeitete nicht bloß excerpierend, wie der Verfasser p. 128 sagt, sondern er war ein Romantiker durch und durch, der in einer romantischen Verherrlichung der wirklichen oder vermeintlichen Größe der Vorzeit Trost für die Enge und Leere seiner Zeit suchte. Vgl. in dieser Beziehung das Werk von Octave Gréard: *De la morale de Plutarque* (Paris 1866), ferner einen Aufsatz über Plutarch als Romantiker, enthalten in der Beilage zu Nr. 99 und 100 der „Augsburger Allgemeinen Zeitung" von 1869. — Nebst einigen Nachträgen ist am Schlusse des Werkes ein Index der aus Xenophons Hellenika verwerteten Stellen beigefügt.

Meidling. *Franz Kunz.*

J. Eschler: **Wiederholungsbuch der österreichischen Geschichte für Abiturienten höherer Lehranstalten.** Reichenberg, Verlag von J. Fritsche, 1887.

Dieses Büchlein mit dem etwas seltsam klingenden Titel ist nach dem Muster der bekannten und bewährten Auszüge von Plötz gebildet und enthält, wie wir gleich sagen wollen, einen recht übersichtlichen chronologischen und synchronistischen Auszug aus der Geschichte Österreich-Ungarns, der den Schülern der letzten Gymnasialclasse unstreitig die vortheilhaftesten Dienste leisten wird. Das Material ist nach der geläufigen Periodisierung der österreichischen Geschichte angeordnet, nur wirkt die zuweilen allzu pedantisch festgehaltene Rubricierung in mehreren Colonnen und Untercolonnen etwas verwirrend und stört den im allgemeinen recht gut festgehaltenen Überblick. Besonders lobenswert sind die knappen culturgeschichtlichen Daten; sie gewähren natürlich keine Vollständigkeit; warum aber beispielsweise im letzten Abschnitte bei der Cultur wohl Alxinger, Blumauer, Pyrker, Collin, Lenau, Zedlitz, Seidl, aber nirgends Anastasius Grün genannt wird, ist nicht abzusehen. Ebenso willkürlich sind die Namen der Gelehrten zusammengestellt, z. B.: Palacky, Chmel, Aschbach, Sickel (sind doch keine Österreicher!). Warum nicht Arneth? u. s. f. Manche Druckfehler sind entschieden sinnstörend und lassen auf keine sorgsame Correctur schließen; das Druckfehlerverzeichnis hinten behebt den Fehler nicht. Doch können wir nichtsdestoweniger unser eingangs ausgesprochenes Urtheil, dass das mit Fleiß zusammengestellte Werkchen in der Schule, besonders bei der Repetition, wesentlichen Nutzen stiften werde, schließlich wiederholen. Wir wünschen dem „Wiederholungsbuche" eine baldige, sorgfaltig revidierte neue Ausgabe und bei diesem Anlasse vor allem auch einen neuen Titel.

Wien. *Dr. Leo Smolle.*

Silvanus P. Thompson, Professor der Physik am technical college zu London: **Elementare Vorlesungen über Elektricität und Magnetismus.** Autorisirte deutsche Übersetzung auf Grund der neuesten (28.) Auflage des Originals von Dr. A. Himstedt. Tübingen 1887. Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung. (487 S.)

Die Fortschritte nicht nur in der Anwendung der Elektricitätslehre zu technischen Zwecken, sondern auch in der genaueren Beschreibung und Erklärung der elektrischen Erscheinungen, ja sogar in der Aufdeckung neuer elektrischer Phänomene sind gegenwärtig so rasche, dass es dem Lehrer der Physik nicht leicht wird, sich stets im Laufenden zu erhalten. Ganz besonders die Faraday-Maxwell'schen Anschauungsweisen und Forschungsmethoden, welche hauptsächlich für die Theorie der Inductionsmaschinen so wertvoll und fruchtbar sich erwiesen haben, bieten für den Anfang mancherlei Schwierig-

Digitized by Google

keiten, deren Überwindung mit Hilfe der größeren Werke oder Originalabhandlungen recht mühsam ist.

Da kommen nun die Thompson'schen Vorlesungen äußerst gelegen. Sie führen in einer äußerst bündigen, durchwegs klaren und deutlichen Art und Weise in die letzterwähnten Gebiete ein, geben über sämmtliche experimentelle und theoretische Forschungsresultate eine vollständige und wohlgeordnete Übersicht und bieten so dem sonst Beschäftigten ein willkommenes Mittel, in der kürzesten Zeit in gründlicher Weise sich eine Kenntnis des gegenwärtigen Standes der Elektricitätslehre zu verschaffen.

Schon aus der außergewöhnlichen Verbreitung, welche das englische Original gefunden hat — 28.000 Exemplare sind bisher in den Buchhandel gekommen — kann man ersehen, dass wir es hier mit einem äußerst brauchbaren Lehrtexte zu thun haben. Noch mehr aber wird man durch eine genauere Durchsicht der 40 Vorlesungen zu dem ausgesprochenen Urtheile veranlasst.

Wir finden in dem Werke die Fundamentalerscheinungen beschrieben und erörtert, stets aber mit Ergänzungen durch die neueren und neuesten Ergebnisse der Forschung in qualitativer und quantitativer Beziehung. So z. B. ist die Umkehrbarkeit der Holtz'schen Influenzmaschine, die Leistungsfähigkeit derselben, ihre Abänderung durch Töpler und Wimshurst als Ergänzung der gewöhnlichen Darstellungen berücksichtigt; es ist über die elektrische Spannung, inductive Capacität, elektrische Expansion das Nöthige gesagt; es sind die Entladungserscheinungen, durch die neuesten Beobachtungen von Crookes u. a. vervollständigt, durch quantitative Daten genauer charakterisiert, sehr übersichtlich zur Darstellung gebracht; von den magnetischen Erscheinungen sind besonders die des Erdmagnetismus correcter und ausführlicher behandelt, als es gewöhnlich geschieht, und die diamagnetischen Erscheinungen finden ebenso gebürende Würdigung.

Besonders gelungen scheinen uns die Erörterungen aus der Potentialtheorie. Präcise Feststellung der Grundbegriffe, glückliche Wahl der wichtigsten Sätze, zweckmäßige Verwertung derselben bei der Behandlung interessanter Aufgaben machen den sonst spröden Stoff dem Leser anziehend und bringen ihn mit verhältnismäßig wenig Mühe auf ein höheres, gegenwärtig unvermeidliches Niveau.

Die Messmethoden, welche nirgends so wichtig sind, als in der Elektricitätslehre, sowie die jetzt allgemein eingeführten praktischen, sowie die fundamentalen absoluten Maße finden selbstverständlich in dem Buche eingehende Berücksichtigung, eine klare und deutliche Auseinandersetzung und eine ausnahmslose Anwendung.

Von den technischen Anwendungen der Elektricitätslehre findet man einiges über die elektrischen Lampen, das wichtigste über die Dynamomaschinen, etwas über Telegraphie und Telephonie sowie über die Elektrometallurgie. Nirgends wird in diesen Dingen über den Rahmen eines einleitenden Curses hinausgegangen, überall aber für eine Übersicht und ein Verständnis des Typischen an den Apparaten und Erscheinungen gesorgt.

Hervorgehoben mögen noch werden die Capitel über Elektro-Optik und Elektro-Chemie, in denen namentlich die neuesten Errungenschaften in den Vordergrund treten, und die daher besonders erwünscht sein dürften.

Das Buch eignet sich sehr für eine Handbibliothek und wird auch jeder Lehrerbibliothek zur Zierde gereichen. Für den Unterricht an der Mittelschule kann mancher Nutzen aus dem Studium desselben von Seiten der Fachlehrer erwachsen; es wird präcisen Ausdruck, Klarheit gewisser noch nicht durchaus feststehender Grundbegriffe, manche experimentelle Vervollständigung fördern helfen, aber ganz wird man sich an den Lehrgang nicht halten dürfen. Denn gerade in den ersten Anfängen geht es nur wenig über die landläufige Methode, die nicht durchaus correct ist, hinaus, führt z. B. voreilig, wie es gewöhnlich geschieht, den Begriff Elektricität ein, präcisiert nicht den Begriff Magnetismus, weist nicht besser, als es üblich ist, die Erscheinung der Influenz nach u. m. a.

Von großem Nutzen werden aber noch die zahlreichen, glücklich gewählten Übungsaufgaben sein, die das Buch in einem besonderen Abschnitte enthält, und die man sonst in Elementarbüchern kaum findet.

Digitized by Google

Die Übersetzung ist durchwegs eine gute; nirgends wenigstens ist uns eine nichtdeutsche Wendung aufgefallen. Die Ausstattung endlich ist eine sehr nette; Illustrationen sind nicht reichlich, aber dem Hauptzwecke entsprechend gewählt; dieselben sind hübsch ausgeführt. Das Buch ist den Collegen aufs wärmste zu empfehlen.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Baumgart Dr. Hermann: **Handbuch der Poetik**. Stuttgart, Cotta 1887. (XII. u. 735 S. Preis 10 Mark.)

Keines der größeren Handbücher der Poetik kommt dem Bedürfnisse des Deutschunterrichtes an unserm Gymnasium in der Weise entgegen, wie das vorliegende Werk Baumgarts. Der Grund liegt zunächst darin, dass der Verfasser von vorneherein darauf verzichtet, aus einigen ästhetisch-philosophischen Fundamentalsätzen die Gesetze der einzelnen Dichtungsarten zu deducieren, und dafür lieber den Weg der historisch-kritischen Untersuchung einschlägt, der zu sichereren und allgemeingiltigeren Resultaten führt als die deductive Methode.

Da nun Baumgart fast durchwegs an Lessing und dessen Vorbild Aristoteles anknüpft, hiebei die Ansichten Herders, Schillers und Grimms berücksichtigt und kritisch beleuchtet, so bewegt sich das Buch ganz und gar auf dem Boden, der durch die Instructionen dem deutschen Unterricht am Obergymnasium vorgezeichnet ist. Es ist keine systematische Poetik, es behandelt nicht alle Dichtungsarten und -Formen, berührt die Metrik und die Lehre von den Tropen und Figuren gar nicht, aber es beschäftigt sich eingehend und gründlich mit den großen Fragen der poetischen Darstellung, welche bei der Lectüre von Lessings, Herders und Schillers theoretischen Schriften und bei der Interpretation epischer und dramatischer Dichtungen immer wieder auftauchen und eine gründliche Darlegung von Seiten des Lehrers erheischen.

Der engbemessene Raum gestattet mir leider nur Einzelnes aus dem reichen Inhalte des Werkes hervorzuheben, aber dieses Wenige dürfte genügen, den Wert, welchen das Buch speciell für den Gymnasialunterricht besitzt, darzuthun.

Ausgehend von dem Satze Lessings, dass Gegenstand der Malerei Körper, Gegenstand der Poesie Handlungen seien, legt Baumgart dar, dass Körper und Handlungen als Mittel, nicht als Gegenstand dieser Künste betrachtet werden müssen. „Gegenstand" der Poesie, wie aller Künste überhaupt sind: a) einfache Empfindungen (πάθη), b) Gemüthszustände und Charakterbeschaffenheit (ἤθη) und c) Handlungen (πράξεις) im innern Sinn, d. i. Willensentscheidungen.

Empfindungen, beziehungsweise Gefühle sind das Object der Gefühlslyrik, das Ethos ist Gegenstand der Darstellung in der Ballade, der Romanze, der Reflexionslyrik und ihrer Abarten, der Satire, der humoristischen Dichtung, des Epigramms und der sogenannten didaktischen Poesie (Fabel und Parabel). Ballade und Romanze stellen das Ethos durch das Mittel der Handlung dar, unterscheiden sich aber dadurch, dass die Romanze das specifisch romantische Ethos zur Darstellung bringt; ihr Gebiet ist das Abenteuerliche, Phantastische, während in der Ballade die rein menschlichen Ethe zur Erscheinung kommen. Darum entstanden Romanzencyklen, da die einzelne Romanze immer nur eine Seite des Gesammtethos (Herrentreue, Frauenminne, Gottesminne) darstellt; aber einen Balladencyklus hat es nie gegeben.

In der Reflexionslyrik unterscheidet sich Goethes Ideendichtung (odenartige Gedichte) wesentlich von Schillers Gedankendichtung: bei Schiller tritt der Gedanke unmittelbar hervor, getragen von dem hohen Ethos der Begeisterung, den er erregt, oder er verbindet sich, um die ethische Stimmung zu erwecken, unmittelbar mit dem Bild, dass die erregte Phantasie für ihn geschaffen, oder es wird eine Reihe von Strophen, von denen jede in einem für sich ausgeführten Bilde einen Gedanken widerstrahlt, zu einem organischen Ganzen (wie in „Ideal und Leben") vereinigt. Bei Goethe dagegen gelangt

Digitized by Google

nicht der Gedanke, sondern das Ethos unmittelbar zum Ausdruck, u. zw. durch die Darstellung bewegten Lebens in einzelnen Bildern, die ein zusammengehöriges Ganzes bilden, (das Göttliche, Grenzen der Menschheit etc.) oder es wird ein Bild festgehalten, wobei das Gedicht einen dramatischen oder einen allegorischen Charakter aufweist: ersteres, wenn Reflexion und Ethos aus einer eigenartigen Situation erfließen (Prometheus, Schwager Kronos etc.), letzteres wenn statt des wirklichen ein bildlicher Vorgang gewählt wird, der ein Analogon zu jenem bildet und dasselbe Ethos wie jener, aber unmittelbarer erzeugt, wie in Prometheus, der Seefahrt, Adler und Taube. — Gedichte, wie „Meine Göttin" oder „Gesang der Geister über dem Wasser" bilden eine der allegorischen verwandte Gruppe; nur ist hier das Gleichnis durchgeführt oder angedeutet.

Nach einer eingehenden, 150 Seiten umfassenden Behandlung der epischen Poesie, wobei Homer und Vergil, das höfisch-romantische Epos und das Nibelungenlied eine treffliche Beleuchtung erfahren, wendet sich das Buch dem Drama zu, dem fast 400 Seiten gewidmet sind. Hiebei werden auf Grundlage der Aristotelischen Poetik die Begriffe der tragischen Furcht und des tragischen Mitleids, ihre Katharsis, die tragische Hamartie etc. sehr eingehend erörtert, die Gesetze des Trauerspiels, des Schauspiels und der Komödie aufgestellt und an zahlreichen Beispielen der griechischen, deutschen und englischen Literatur nachgewiesen.

Was Baumgarts Auslegung der Aristotelischen Lehre von den tragischen Affecten und der Katharsis anbelangt, so kann ich allerdings den Standpunkt nicht theilen, namentlich was die tragische Furcht betrifft, die Baumgart ganz im Sinne Lessings auf ein persönliches Bangen bezieht, obwohl er selbst einer der ersten war,*) der den Zusammenhang zwischen Furcht und Mitleid, wie ihn Lessing angenommen hatte, leugnete. Auch in anderer Beziehung scheint mir des Verfassers Theorie bedenklich, doch ist hier nicht der Ort, sie zu widerlegen oder zu berichtigen. Ich erwähne daher nur, dass Baumgart im wesentlichen die Auffassung Lessings theilt.

Von großer Bedeutung scheint mir Baumgarts Theorie des Schauspiels; durch dieselbe wird diese dramatische Gattung sowohl gegen die Tragödie als auch gegen die Komödie scharf abgegrenzt. Stellt das Trauerspiel das gewaltige göttliche Schicksal dar, dem der Held infolge einer verhängnisvollen Hamartie zum Opfer fällt, so zeigt das Drama einen Schicksalsverlauf, in dem die menschliche Tüchtigkeit form- und maßgebend ist und das Handeln des Helden demgemäß zu einem glücklichen Ende führt. Das Haupterfordernis des Charakters eines solchen Helden ist die Phronesis, welche Besonnenheit und maßvollen Sinn mit Einsicht und Herzensgüte, Klarheit des Denkens und Gesundheit des Empfindens verbindet. Wie nun die Tragödie die Affecte der Furcht und des Mitleids, die Komödie die Empfindungen des Lächerlichen und Wohlgefälligen zu erregen und zur gegenseitigen Läuterung (Katharsis) zu führen hat, so erregt und läutert das Schauspiel das Wohlgefallen an der Phronesis und die Befriedigung der Nemesis (des gerechten Unwillens). Wer denkt hiebei nicht an Iphigenie und Nathan! Die Phronesis zeigt sich im Fühlen und Denken ebenso wie im Begehren und Handeln, darum kann eine theoretische Frage (wie im Nathan) in den Mittelpunkt der Handlung treten. Daher kann man im Schauspiel von einer Idee sprechen, nicht aber in der Tragödie.

Das Wenige, was ich hier anzuführen vermochte, wird genügen, die Bedeutung des Buches zu zeigen. Es verdient es im vollsten Maße, dass es in jede Gymnasialbibliothek eingestellt und beim Unterricht fleißig zurathe gezogen werde.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

E. A. Seemanns **Kunsthistorische Bilderbogen.** Zusammengestellt von Dr. R. Menge. Handausgabe I. Abth. Alterthum, 34 Tafeln mit 381 Abbildungen. II. Abth. Mittelalter. 36 Tfln. mit 327 Abb. III. Abth. Neuzeit A. Italien bis zum 17. Jahrhundert. 47 Tafeln. IV. Abth. Neuzeit B. Die Kunst diesseits

*) In der Schrift: Aristoteles, Lessing und Goethe. Leipzig, Teubner.

Digitized by Google

der Alpen bis zum 18. Jahrhundert Italienische Kunst des 17. und 18. Jahrhunderts. 50 Tafeln. Leipzig, Seemann 1885—1887. Preis 13 M.

Anton Springer: **Grundzüge der Kunstgeschichte**. Textbuch zu obiger Handausgabe. 3. verb. Aufl. I. Das Alterthum. Leipzig, Seemann 1888.

Richard Graul: **Bilderatlas** zur Einführung in die Kunstgeschichte, Schulausgabe der kunsthistorischen Bilderbogen. Leipzig, Seemann 1888.

R. Graul: **Einführung in die Kunstgeschichte**. Leipzig, Seemann 1887.

Die Verlagshandlung hat von ihren kunsthistorischen Bilderbogen drei Ausgaben veranstaltet, eine Gesammtausgabe in 10 Sammlungen mit 385 Tafeln (Preis sammt Text 46 M.), eine Handausgabe und eine Schulausgabe.

Die letzteren zwei sind zunächst für Schulzwecke bestimmt. Die Tafeln sind etwa von der Größe der Münchener Bilderbogen und enthalten je 6 bis 15 Figuren. Der Darstellungsmaßstab ist daher klein, aber die Ausführung scharf und deutlich, so dass auch die Details gut hervortreten. Als Vorlagen dienen theils Photographien, theils die besten künstlerischen Reproductionen der Originale, wie die Quellenangaben zeigen: Dümicken, Lepsius, Perrot, Chipiez, Rosellini, Layard, Niemann, Hübsch, Egle, Laspeires, Reinhardt, Baldinger, Lambert, Stahl u. a. Dem rühmlichst bekannten Verlage der Werke von Lübke, Burckhardt, Lützow, Woltmann stehen eben reiche illustrative Mittel zu Gebote. Die Auswahl aus den Schätzen der einzelnen Kunstperioden ist nach strengen Normen erfolgt und das zeitlich Zusammengehörige wie das innerlich Verwandte ist räumlich möglichst nahe und übersichtlich zusammengestellt. Die beiden Textbücher von Graul und Springer geben vortreffliche Erklärungen der Bilder und führen gut in eine systematische Kunstgeschichte ein. Die Handausgabe der Bilderbogen wird den Bedürfnissen der Lehrer entsprechen; die Schulausgabe eignet sich auch für die höheren Stufen der Schülerbibliotheken.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Schriften des deutschen Einheitsschulvereins. Hannover, Verlag von Karl Meyer 1887. Preis pro Heft 2 Mark.

I. Heft: 1. Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule von Dr. Otto Frick, Director der Francke'schen Stiftungen in Halle a. S. 2. Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule von Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. 3. Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule von F. Hornemann, ordentlicher Lehrer am Lyceum I in Hannover (99 S.)

Die angeführten drei Themen waren Gegenstand der Vorträge auf der ersten Hauptversammlung des deutschen Einheitsschulvereins am 13. und 14. April 1887 zu Halle a. S. Die Einheitsschule, welche der Verein anstrebt, ist eine „Gymnasium und Realschule verschmelzende höhere Schule", welche die übertriebene Wertschätzung des philologischen Elementes unserer Bildung und die Einseitigkeit der grammatisch-formalistischen Methode abstreift und neben den classischen Sprachen auch die nationalen und die modernen Bildungselemente genügend pflegt." Das nächste Ziel des Vereins ist jedoch die Aufstellung eines ausführlichen Reformplanes, und dieses Ziel verfolgen auch die obigen Vorträge

1) Frick untersucht, ob und wie bei unverkürztem und unverkümmertem Unterricht im Griechischen und Aufnahme eines obligatorischen Zeichenunterrichtes in allen Classen, sowie des Englischen in den Oberclassen die Organisation der Gymnasien ohne Vermehrung der Gesammtzahl der Lehrstunden und ohne Überbürdung der Schüler möglich ist. Er sieht diese Möglichkeit in dem, was man gewöhnlich Concentration des Unterrichts nennt: als Concentrationspunkte zählt er auf das Reich Gottes, das der Natur und das des geschichtlichen Lebens (Heimat, Vaterland). Bei solcher Concentration können Unterrichtsstunden erspart werden in dem Religionsunterricht; die Ziele des mathematischen Unterrichts sollen herabgesetzt, die Mineralogie soll preisgegeben werden, um auch hier Zeit zu gewinnen; auch im Geschichtsunterrichte soll Unterrichtszeit für andere Zwecke gewonnen werden. Auf diese Weise soll Zeit für den Unterricht in vier fremden und der Muttersprache

sowie für den obligatorischen Zeichenunterricht gewonnen werden, und damit soll die Möglichkeit der Einheitsschule dargethan sein.

Wenn wir auch in vielen Punkten mit den Ausführungen des als gediegenen Schulmannes bekannten Verfassers übereinstimmen, so scheint uns doch das Pensum der Einheitsschule viel zu groß, als dass bloße Concentration ohne Verflachung hinreichte, eine Überbürdung der Jugend hintanzuhalten.

2) Der Vortrag Lothar Meyers, des bekannten Chemikers, beginnt mit einer Kritik der gegenwärtigen Vorbildungsschulen. Über die Vorwürfe, die er der Lehrweise macht, und die wir von Seite der Universitätsprofessoren gewohnt sind, wollen wir nicht rechten, um so weniger, als sie sich zuvörderst auf die Mittelschulen Deutschlands beziehen. Den Erörterungen über die Wichtigkeit eines allgemeinen verbreiteten Verständnisses für Naturwissenschaften, dem Postulate einer Reaction gegen die einseitige Büchergelehrsamkeit, den Klagen darüber, dass die Leitung des Schulwesens fast ausschließlich in den Handen von Juristen und sicher mehr philologisch als naturwissenschaftlich gebildeten Männern liege, können wir beistimmen. Die Forderung einer so geringen Stundenzahl für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, wie Verfasser sie stellt, scheint uns aber nicht genügend begründet: „vorzügliche Unterrichtsmethode" kann viel, aber nicht alles; insbesondere kann sie die Auffassung und Reife der Schüler nicht in so beträchtlichem Maße beschleunigen. In dieser Richtung könnte nur ein detaillierter Lehrplan von der Richtigkeit der aufgestellten Behauptungen überzeugen.

3) In der dritten Abhandlung tritt Hornemann dafür ein, dass das Spiegelbild der Welt, welches in den Sprachen und Literaturen uns entgegentritt (am Gymnasium) fortwährend ergänzt und berichtigt werden muss durch unmittelbare Auffassung der Dinge vornehmlich mit Hilfe des Auges." Daher wird gefordert Naturkunde nur im Anschluss an Beobachtungen, Geographie mit Zeichnen einfacher Karten, Lectüre der Classiker und Geschichte an der Hand von Bildern, obligatorischer Zeichenunterricht.

Alle drei Abhandlungen sind höchst lesenswert und werden hiermit den Collegen bestens empfohlen. Ein Anhang, enthaltend eine recht vollständige Übersicht über die bisher erschienenen Schriften über die Einheitsschule von Hornemann erhöht den Wert der Broschüre.

II. Heft: **Die Zukunft unserer höheren Schulen** von F. Hornemann, ordentlichem Lehrer am Lyceum I in Hannover (116 S.)

In dieser umfangreichen Abhandlung wird die Nothwendigkeit einer Einheitsschule für die höchstgebildeten Stände zu erweisen gesucht und die nationale Bildung als Grundprincip dieser Einheitsschule hingestellt. In formaler Beziehung handelt es sich hierbei um Bildung des Leibes neben der des Geistes, um Pflege der Anschauung und Induction neben der Deduction, um Anregung des Gefühls und Wollens neben der des Intellectes, somit um Entkleidung der formalen Bildung, wie sie jetzt das Gymnasium vermittelt, von ihrer Einseitigkeit und Beschränktheit. Was den Inhalt der nationalen Bildung betrifft, so sind in allen Disciplinen die heimatlichen Elemente zu betonen, das Griechische muss beibehalten, ja sogar dem Lateinischen vorgezogen werden, es müssen aber auch Englisch und Französisch als Elemente der modernen Cultur in den Kreis des Unterrichtes einbezogen und ihrem Wesen entsprechend, nicht nach dem Muster der alten Sprachen betrieben werden.

Auf Grund der etwas breiten Entwicklungen wird schließlich ein Lehrplan aufgestellt in welchem die Gesammtzahl der Unterrichtsstunden per Woche 28 bis 32 (ohne Turnen und Gesang) beträgt. 160 Sprachstunden stehen gegenüber 54 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften.

Wir glauben, dass dieses Verhältnis durchaus nicht einer modernen Mittelschule entspricht. Wir glauben auch, dass die Gesammtstundenzahl der Ausbildung der Jugend zur Selbständigkeit nur abträglich sein kann.

Wir können uns für eine solche Einheitsschule nicht erwärmen, machen aber die Collegen aufmerksam, dass die fleißig geschriebene Abhandlung immerhin manches beherzigenswerte Detail enthält, welches dieselbe als lesenswert erscheinen lässt.

Prag. *Dr. Eduard Maiss.*

Digitized by Google

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Halle a. d. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

Unter obigem Titel erscheint in zwanglosen Heften seit October 1884 unter Mitwirkung bewährter Schulmänner*), herausgegeben von Dr. Otto Frick (Director der Francke'schen Stiftungen in Halle) und Dr. Gustav Richter (Director des Gymnasiums in Jena)**), eine periodische Zeitschrift, welche sich die dankenswerte und höchst wichtige Aufgabe stellt, auf Grundlage und in Fortbildung Herbart'scher pädagogischer Grundsätze die Idee des erziehenden Unterrichtes immer mehr zur Geltung zu bringen. Die Herausgeber leugnen nicht, dass vielfach die Ergebnisse des Mittelschul-Unterrichtes nicht durchaus befriedigende sind, und glauben die Hauptursache dieser jedenfalls zum Nachdenken anregenden Erscheinung darin zu finden, dass in weiten Lehrerkreisen eine „fast instinctive Scheu vor der theoretischen Beschäftigung mit den pädagogischen Grundfragen" bestehe.

Wer nur einige Erfahrungen auf dem schwierigen Gebiete des Mittelschul-Unterrichtes sich gesammelt hat, der wird mit den Herausgebern darin übereinstimmen, dass, wenn auch die tüchtige Fachbildung und die Persönlichkeit des Lehrers ein Hauptgewicht in die Wagschale eines gedeihlichen Unterrichtes legen, damit doch noch nicht alles gethan sei. Kommt es doch bei dem erziehenden Unterrichte — und das soll doch zweifellos der Mittelschul-Unterricht sein — nicht bloß darauf an, objectiv verschiedene Kenntnisse zu vermitteln, sondern subjectiv auf die Individualität jedes einzelnen Schülers einzuwirken und eine edle Charakterbildung anzustreben. Man glaube aber ja nicht, dass zur Herbeiführung dieses erhabenen Endzweckes etwa bloß einige Lehrgegenstände, etwa Religion, Sprachen (insbesondere die Muttersprache), Geschichte beitragen können. Nichts ist unrichtiger als diese Anschauung. Auch in allen übrigen Lehrfächern, in Geographie wie Mathematik, in Naturkunde u. a. vermag ein tüchtiger Lehrer, sofern er nur einer wissenschaftlichen Grundanschauung über die Probleme der Erziehung huldigt, durch planmäßigen und lebendigen Vortrag das Interesse der Schüler zu erregen und dadurch Seelenkräfte zu wecken und zu fördern, welche, auch wenn der Schulstaub abgestreift ist, noch fruchtbar fortwirken.

Indem die Herausgeber und die Mitarbeiter unter steter Beachtung psychologischer Grundsätze Unterrichtsbilder aus den verschiedensten Gebieten des Mittelschul-Unterrichtes bringen, beabsichtigen sie keineswegs, etwa einen Canon aufzustellen in der anmaßlichen Meinung, dass der Lehrvorgang gerade so eingehalten werden müsse; sie betonen vielmehr oft und oft, dass sie, unbeschadet der Individualität des einzelnen Lehrers, welcher ja das Wort zu Fleisch machen soll, nur Proben geben, wie der Lehrgang eingehalten werden kann. Dass sie dabei einer idealen Auffassung huldigen, darf ihnen wohl nicht zum Vorwurfe gereichen; kann doch vor allem die Kunst des erziehenden Unterrichtes der Ideale nicht entbehren.

Die uns vorliegenden 12 Hefte.***) welche auch einzeln verkäuflich sind, bringen eine Fülle der trefflichsten Anregungen aus Theorie und Praxis; doch müssen wir — schon mit Rücksicht auf den beschränkten Raum, der uns für diese Anzeige gestattet ist — es uns versagen, Einzelnes anzuführen, und können es insbesondere angehenden Lehrern nur dringendst ans Herz legen, diese Zeitschrift mit Aufmerksamkeit zu benützen. **Dieselbe sollte zum mindesten in der Bibliothek keiner Mittelschule fehlen.**

Salzburg. *Dr. H. Pick.*

Conrad Rethwisch: **Jahresbericht über das höhere Schulwesen.** I. Jahrgang (1886), Berlin, Gärtners Verlag 1887. Gr 8. 368 S.

In unseren Tagen, wo die pädagogische Literatur förmlich aus dem Boden schießt, entspricht der vorliegende Jahresbericht einem wirklich gefühlten

---

*) Wir finden in der umfangreichen Liste der Mitarbeiter auch zwei Österreicher, Dr. Lichtenheld in Wien und Dr. Willmann in Prag.

**) Seit November 1886 ersetzt durch H. Meier, Director des Gymnasiums in Schleiz.

***) Die „Mittelschule" brachte auf Seite 209 und 210 in der Rubrik: „Literarische Rundschau" die Inhaltsangabe des zehnten und eilften Heftes.

Bedürfnis. Denn wie soll sich der von Berufsgeschäften überhäufte Lehrer in der Masse literarischer Erzeugnisse, die ihn angehen, anders orientieren, als dass er ein Buch in die Hand nimmt, das ihm das Wichtigste und Wertvollste *in nuce* bietet. Soll er doch außer dem rein Fachlichen auch auf das ganze Gebiet pädagogischer Bestrebungen Ausschau halten, um im Einzelnen klar zu sehen. Rethwisch hat es sich nun in dem oben genannten Berichte zur Aufgabe gemacht, alle auf das Äußere und den inneren Betrieb der Mittelschule bezüglichen Detailarbeiten vom abgelaufenen Jahre zu sammeln und in didaktische Bilder zusammenzuordnen. Dafür hat er, wie der Bericht zeigt, tüchtige Mitarbeiter gewonnen. Die Abschnitte, in welchen diese Zusammenordnung geschah, sind folgende: I. Schulgeschichte (Rethwisch), II. Schulgewalt (ders.), III. Schulbetrieb (ders.), IV. Deutsch und philosophische Propädeutik (Jonas), V. Latein (Ziemer und Müller), VI. Griechisch (v. Bamberg), VII. Französisch (Löschhorn), VIII. Englisch (ders.), IX. Geschichte (Schmiele), X. Geographie (Bohn), XI. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie (Loew), XII. Zeichnen (Flinzer), XIII. Gesang (Bellermann), XIV. Turnen und Gesundheitspflege (Euler).

Die Durchsicht des Berichtes ergibt, dass es eine äußerst mühevolle Arbeit war, aus den heterogensten, vielfach in ihrer Tendenz weitauseinandergehenden literarischen Erscheinungen solche fast objective Einheiten herzustellen, zumal wenn man bedenkt, dass in dem Berichte fast keines Schriftwerkes Erwähnung gethan wird, ohne dass ein Urtheil in kürzerer oder weiterer Ausführung hinzugefügt wäre. Leider fehlen dem 1. Band noch die Berichte über Geschichte, Mathematik und Physik, die, wie die Redaction versichert, im 2. Bande nachgeholt werden sollen. Ein Autorenverzeichnis am Ende des stattlichen Bandes erleichtert das Auffinden einzelner Arbeiten. Für die äußere Ausstattung des Buches hat die Verlagshandlung in nachahmenswerter Weise Sorge getragen. Wichtig ist für uns österreichische Mittelschullehrer, dass auch auf unsere speciellen Verhältnisse in dem Jahresberichte Rücksicht genommen ist, indem sowohl unsere neuen Instructionen für Gymnasien und Realschulen, wie die darauf fußenden Arbeiten, welche in der österreichischen Gymnasial-Zeitschrift und in der Zeitschrift für Realschulwesen niedergelegt sind, Aufnahme gefunden haben. Desgleichen werden die von Kummer redigierten „Stimmen zum österreichischen Gymnasial-Lehrplan" des öfteren citiert, und man darf hoffen, dass im nächsten Berichte unsere neugegründete Zeitschrift „Mittelschule" nicht übersehen werden wird.

Um von der Reichhaltigkeit des Berichtes und von dem Umstande, dass auch unsere Schulbücherliteratur in demselben nicht zu kurz kommt, ein Beispiel zu geben, so hebe ich aus dem Referat über den deutschen Unterricht die Namen der Autoren von deutschen Schulgrammatiken heraus, welche größtentheils eine Besprechung erfahren haben. Es sind dies die von Knauth, Wilmanns, Engelien, Bauer-Duden, A. J. Hoffmann, C. A. Heyse W. Schwartz, Traut, Glasenapp, Geberding und Beyer, Heussler, Lattmann, Hoheisel, Schulz, Seemüller, Kummer, Willomitzer, Tumlirz, Fr. Kern. Daneben werden ziemlich eingehend die diesbezüglichen Bestimmungen des preußischen Lehrplanes und der neuen Instructionen für österreichische Gymnasien besprochen und einer Reihe anderer hieher gehöriger Arbeiten von Wilmanns, Bauder, Laas, Bertin, Krüger, Dietlein, Fricke, Pfister, Duden, Schade, Erdmann, Kahle Erwähnung gethan; sogar einzelne Vorträge, wie die von Khull und Knieschek, sind nicht vergessen. In gleichem Umfange zeigen sich die anderen Unterabtheilungen über die deutsche Lectüre, deutsche Literaturgeschichte, den deutschen Aufsatz. Der Bericht über die classischen und modernen Sprachen füllt allein 107 Gross-Octav-Seiten. Der Raum einer Besprechung gestattet es leider nicht, mehr ins Detail zu gehen, hoffentlich haben aber schon diese Anführungen gezeigt, dass wir es diesmal mit einem gediegenen literarischen Unternehmen zu thun haben. Meines Ermessens wird der „Jahresbericht über das höhere Schulwesen" wenigstens in keiner Lehrerbibliothek mehr fehlen dürfen, für den Einzelnen aber bleibt er ein wichtiges Nachschlagebuch und ein Rathgeber bei Neuanschaffungen von Lehrbüchern und Lehrmitteln.

Prag. *Dr. Jos. Loos.*

Digitized by Google

Programme.

Robert Ritter von Lindner: **Die Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen**. Programm des Staatsgymnasiums zu Landskron 1886.

Angeregt durch den Ministerial-Erlass vom 18. November 1884 bespricht der Verfasser in vier Artikeln die wichtigsten Punkte des Unterrichtes in der altclassischen Sprache: den grammatischen Unterricht, die Behandlung der Lectüre, des Vocabelschatzes und die schriftlichen Arbeiten mit großer Gründlichkeit und vollständiger Beherrschung der einschlägigen Literatur. Alle Anerkennung verdient der Freimuth, mit welchem der Verfasser, der durch die Schulpraxis erworbenen Überzeugung folgend, seinen in vielen Punkten von den Instructionen abweichenden Anschauungen Ausdruck verleiht.

Was nun den ersten Punkt, den grammatischen Unterricht, betrifft, tritt der Verfasser für die auch in den Instructionen verlangte Einführung der inductiven Methode selbst auf dieser Stufe ein. Aber bei aller Anerkennung des Wertes dieser Methode muss sich Referent mit Biehl (Zeitschrift für das österreichische Gymnasium, 1885, S. 305 ff.) gegen die Anwendung derselben bei der Behandlung der Formenlehre aussprechen.

Die Casusformen auf Grundlage der selbst noch nicht hinreichend gefestigten, in so vielen Fällen im Sprachgebrauche ganz abweichenden Muttersprache von den Schülern herausfinden zu lassen, dürfte, mag auch die Freude beim Auffinden derselben eine noch so begründete psychologische Thatsache sein, so viel Mühe und Zeit beanspruchen, dass das Resultat in keinem Verhältnisse hiemit steht. Es ist dies derselbe Idealismus, der sich in den Instructionen z. B. darin ausspricht, dass man die Schüler in den ersten Lehrstunden bereits mit der Stellung des Adjectivs vertraut machen soll. Hier gibt es wohl nur einen Weg: *exercitatio est* (Quint.), unausgesetzte Übung und Wiederholung, was Verfasser am Schlusse selbst auch bekennt. Dagegen muss dem, was über die inductive Behandlung der Syntax gesagt wird, vollinhaltlich beigepflichtet werden. Soll die grammatische Regel auf Grund der absolvierten Lectüre eingeübt werden, so kann dies ohne übermäßigen Zeitaufwand nur an der Hand eines den Instructionen vollkommen angepassten Übungsbuches geschehen.

Die Bedeutung der Extemporalien ist inzwischen durch den hohen Ministerial-Erlass vom 28. Februar 1887 auf das entsprechende Maß zurückgeführt worden. Bei der Besprechung der Vorpräparation gelangt der Verfasser zu der Ansicht, dass den Schülern gedruckte Präparationen in die Hand gegeben werden, und verspricht, durch Herausgabe einer derartig eingerichteten Bearbeitung von Ciceros erster catilinarischer Rede etwa rege werdende Bedenken zu verscheuchen. Demgegenüber ist zu bemerken, dass jede Vorpräparation an die speciellen Bedürfnisse der Schüler angepasst werden muss, dass sie nicht als etwas Fertiges mitgetheilt, nicht von außen hineingetragen werden darf, sondern in regem Verkehr zwischen Lehrer und Schüler herauswachsen muss. Dieselbe muss ferner auf der bereits absolvierten Lectüre basieren, dem individuellen Stande des Schülermaterials entsprechen; oft genügt eine bloße Andeutung, eine Verweisung auf eine bereits früher behandelte Stelle oder einen Paragraphen der Grammatik. Gerade hier lassen sich die Vortheile der heuristischen Methode am besten ausnützen. Was die Art der Fixierung derartiger Winke anbelangt, so würde Referent eine bloß mündliche Besprechung vorziehen. Ähnliche Gründe sprechen auch gegen die Vorlage gedruckter Collectaneen; sollen es wirklich Lesefrüchte sein, so müssen dieselben unter Anleitung des Lehrers vom Schüler selbst gesammelt werden. Außerdem würde die Anschaffung dieser Nebenbehelfe auch Auslagen verursachen. Mit Recht wird im folgenden auf das Memorieren, seien es nun auf der untersten Stufe Sentenzen, Kernsprüche oder grammatische Regeln prägnant abspiegelnde Sätze, markante Stellen aus Cicero, Tacitus, Herodot, Horatianische Oden oder Stellen aus Sophokles, großes Gewicht gelegt. Dass Lindner für die Beibehaltung des etymologisch geordneten Vocabulars eintritt, kann nur gebilligt werden; entsteht diese Sammlung unter gemeinsamer Arbeit zwischen Lehrern und Schülern (Ministerial-Erlass vom 2. Mai 1887), so können die entgegenstehenden Schwierigkeiten überwunden werden; nach der Ansicht des Referenten muss nach einem

Digitized by Google

entworfenen Plane in den beiden untersten Classen zur Erzielung einer gleichmäßigen Führung dieses Heftes den Schülern geradezu selbst die Seite angegeben werden, wo der betreffende Stamm mit seinen Derivaten einzutragen ist. Neben dem Vocabular erfordert aber die Schulpraxis für die Secunda noch ein Vocabelbüchel, in welches die für die einzelnen Abschnitte des Übungsbuches nothwendigen Bedeutungen verzeichnet und von wo sie memoriert werden müssen. Am Schlusse seiner gründlichen Erörterungen entwickelt der Verfasser noch den Gedanken, der thatsächlich bereits der Verwirklichung entgegenzugehen scheint, dass die oberste Unterrichtsbehörde selbst wenigstens die wichtigsten Lehrbehelfe schaffen und auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung und pädagogischen Literatur erhalten möge.

Prag. *Emil Gschwind.*

Cav. Giacomo Babuder: **Riflessioni morali e politiche di tre grandi storici ed nomini di stato Tucidide, Cornelio Tacito e Nicolò Macchiavelli.** Programm des k. k. Gymnasiums in Capo d'Istria 1887, 40 Seiten in Octav.

Der Verfasser, k. k. Gymnasialdirector in Capo d'Istria, schreibt sich auf dem Umschlage und Titelblatte *cav.* = *cavaliere*, weil er Ritter des Franz Josef-Ordens ist, wie wir S. 41 erfahren. Nach einer vier Seiten langen Einleitung wird der Aufsatz in vier Abschnitte gegliedert, deren erster die hohe Bedeutung der Religion für den Staat, der zweite die innere, der dritte die äußere Politik und der vierte den Krieg behandelt. Am ausführlichsten (von S. 9—23) wird der zweite Punkt, die innere Politik, besprochen, am magersten der erste und dritte (zwei und vier Seiten). Ein so umfangreiches Thema wie das vorliegende kann auf 38 Seiten, von denen obendrein noch fünf (36—40) Gedanken und Sentenzen der drei genannten Schriftsteller enthalten, natürlich nur skizziert werden. Der dritte Abschnitt ist selbst als Skizze nur dürftig. Als Missverhältnis muss es erscheinen, dass der Krieg, der doch nur als das äußerste Mittel der auswärtigen Politik betrachtet werden kann, auf acht Seiten behandelt wird, also doppelt so ausführlich als die *politica estera* selber. Ferner wird bei der ganzen Darstellung auf Macchiavelli mehr Bedacht genommen als auf die beiden alten Geschichtschreiber, was übrigens natürlich erscheint, da der Italiener als praktischer Staatsmann auf die obigen vier Punkte mehr eingeht und jedenfalls wortreicher ist als Tacitus.

Obwohl die vorliegende Abhandlung im allgemeinen nichts Neues bringt, dies auch wegen ihrer Kürze nicht zu beabsichtigen scheint, so wird sie doch vielen Lesern als eine Zusammenstellung wenigstens des wichtigsten Materiales erwünscht sein. Der Verfasser hat somit seinen Fleiß gewiss nicht vergebens aufgewendet.

Druckfehler finden sich nicht wenige, am meisten in den griechischen Citaten. Man muss billig fragen, warum Babuder sein Programm gerade in Capo d'Istria und nicht lieber in dem nahen Triest drucken ließ. Der Druck wäre jedenfalls correcter ausgefallen. Als eine leidige Folge des von Babuder theilweise in Schutz genommenen Macchiavellismus betrachte ich es, dass er bald Machiavelli, bald wieder Macchiavelli schreibt. Den Leser stört selbstverständlich diese Inconsequenz, mag sie nun vom Verfasser oder von der Druckerei herrühren, nicht unerheblich.

Wien. *Ig. Prammer.*

P. Michael Zirwick: **Bemerkungen zu den Instructionen in Bezug auf die Sprachfächer.** Programm-Abhandlung des Privat-Gymnasiums zu Salzburg. 1886.

Nach allgemeinen Bemerkungen über die Instructionen wird im besonderen über Latein, speciell mit Rücksicht auf die I. und II. Classe, sodann über Griechisch fürs ganze Gymnasium gehandelt. Hieran schließen sich einige Bemerkungen über den Deutschunterricht der I. und II. Classe. Den Schluss macht ein größerer Anhang über den Kanon der deutschen Lectüre am Obergymnasium.

Die Abhandlung zeugt von gründlichem Studium der Instructionen, nimmt Rücksicht auf das thatsächliche Schulleben und das in der Praxis Erreichbare und bietet manches Bemerkenswerte. Besonders hervorzuheben ist die Geradheit und Offenheit, mit welcher Züge aus dem eigenen Schulleben

Digitized by Google

eingeflochten und entgegengesetzte Ansichten, namentlich die deutsche Lectüre des Obergymnasiums betreffend, ausgesprochen werden. Es tritt uns so eine scharf ausgeprägte Lehrpersönlichkeit entgegen und die Lectüre der Schrift bietet einen eigenthümlichen Reiz.

Wien. *J. Rappold.*

E. Potočnik: **Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichtes an biglotten Untergymnasien.** Programm, Cilli, 1887. S. 17.

Der Verfasser gibt Winke, wie auch an biglotten Anstalten das vorgeschriebene Lehrziel aus dem deuschen Sprachunterrichte zu erreichen sei, wobei jedoch manche Abweichung von den Weisungen in den Instructionen eintreten müsse. In der Grammatik legt er das größte Gewicht auf die Satzlehre und betont hiebei die Wichtigkeit des Satzes der Instructionen: „Die Lateinstunden werden anfänglich ohnedies zum guten Theil auch Lehrstunden deutscher Grammatik sein." In diesen Stunden ist das Wichtigste über den einfachen Satz und über die Redetheile durchzunehmen. Späterhin ist immer das im Lateinischen sich zunächst herandrängende Capitel aus der deutschen Sprachlehre vorwegzunehmen; neben der lateinischen Form muss stets die deutsche flectiert werden. Sobald aber im Lateinischen Satzgefüge vorkommen, nimmt dieser Unterricht die Rolle des Förderers auf sich. Was aus den betreffenden Partien (nach der deutschen Grammatik von Willomitzer) späteren Jahren zuzuweisen sei, wird S. 5 zusammengestellt. Ferner soll das Studium auch erleichtert werden durch Vereinfachung von Definitionen und Untertheilungen, sowie durch fasslichere Musterbeispiele, welche das Lehrbuch oft aufweist. Die Objecte sind in der Reihenfolge durchzunehmen: Accusativ-, Dativ-, Genitivobject. Das adjectivische Attribut hat dem substantivischen voranzugehen, din Lehre von der geraden und invertierten Wortfolge ist hinter der Partie vom Subjecte und Prädicate einzuschalten. In der Secunda ist mit dem Satzgefüge, nicht, wie die Instructionen wollen, mit der Satzverbindung zu beginnen. Großes Gewicht ist in biglotten Gymnasien auch auf grammatische Hausaufgaben zu legen, die im Verlauf des I. Semesters der Prima beginnen sollen und durch das ganze Untergymnasium beizubehalten sind, sowie sich die orthographischen Übungen auch auf das ganze zweite Schuljahr ausdehnen sollen (S. 813). Überdies soll der Lehrer einen Theil jeder Grammatikstunde der Wort- und Satz-Analyse widmen.

Betreffs der Lectüre wird auf die Schwierigkeiten bei der Vorpräparation zur Schullectüre hingewiesen. Übungen im Nacherzählen sind schon einige Wochen nach Beginn des Schuljahres in der Prima fleißig zu betreiben und auf allen Stufen des Untergymnasiums fortzusetzen: man gelangt ja durch sie auch zu Auszügen und Dispositionen. Genaue Überlegung erheischt die Auswahl der poetischen Lectüre an biglotten Anstalten. Großes Gewicht legt der Verfasser — und gewiss mit Recht — auf das Memorieren. Präparations- und Notatenhefte sieht er für jene Anstalten, die er im Auge hat, als ein Postulat der Nothwendigkeit an (S. 11), wie er auch die Bestimmung poetischer und prosaischer Stücke nach Inhalt und Darstellungscharakter durch Zusammenstellung der Hauptkriterien einer jeden Gattung auf inductivem Wege befürwortet. Die Zahl aller schriftlichen Aufsätze im Monat soll nicht über vier hinausgehen (2 Dictate, eine Schul- und eine Hausaufgabe). Selbstständige Aufsatzübungen sind in das II. Semester der Prima zu verlegen; Beschreibungen können erst gegen das Ende des II. Semesters der Secunda ihren Platz finden und auch in der Tertia sind sie vorerst nur als Hausaufgaben zu üben, zu Schulaufgaben wähle man hier zunächst Themen erzählenden Charakters, Schilderungen gelingen in dieser Classe wohl nur einem besseren Schülermaterial. In der Quarta können nur Erzählungen der ersten Art, wie sie die Instructionen vorschreiben, von den Schülern verlangt werden. Die Vorpräparation zu den Schilderungen muss umfassend sein; von den aus Schilderungen und Erzählungen combinierten Aufgaben sind nur jene in Briefform zu wählen. Dagegen sind Auszüge und Dispositionsübungen recht zu empfehlen, von den argumentierenden Aufsätzen können jedoch am biglotten Gymnasium nur die Vergleiche in Betracht kommen, während die Erklärung von Sentenzen

Digitized by Google

nicht gebilligt wird. Hinsichtlich der Correctur der Schülerarbeiten wird es gutgeheißen, wenn der Lehrer mitunter das Richtige selbst darüberschreibt.

Pilsen. *G. Hergel.*

J. Loos: **Die Bedeutung des Fremdwortes für die Schule.** Gymn.-Programm Prag, Neustadt 1887. S. 35.

Der Verfasser, welcher die Überzeugung hegt, dass erstens nicht jedes Fremdwort durch ein entsprechendes deutsches Wort wiedergegeben werden könne, zweitens, dass viele scheinbaren Fremdwörter in blinder Wuth aus dem deutschen Sprachschatze ausgeschieden werden, wiewohl sie eigentlich echte Kinder der deutschen Sprache sind, will mit seiner Abhandlung nicht die Zahl der feindlichen Stimmen gegen den Gebrauch der Fremdwörter vergrößern, sondern er will die Richtlinien für die Auswertung des Fremdwortes durch die Schule und den darauf gebauten Sprachreinigungsversuch zeichnen (S. 7). Nach einer übersichtlichen Darstellung der einschlägigen Literatur weist der Verfasser auf die Verwendung der dem Schüler schon geläufigen Fremdwörter beim Vocabellernen hin und gibt S. 9 ff. einen Überschlag über jene lateinischen und griechischen Wörter, die sich leicht an ein geläufiges Fremdwort anlehnen lassen, worauf bei der Abfassung von Elementarbüchern in gewissem Maße Rücksicht genommen werden sollte. Auch die Instructionen empfehlen diesen Hilfsmittel, jedoch auffallender Weise nur beim griechischen Elementarunterrichte. In einem zweiten Abschnitte spricht der Verfasser von der Auswertung des Fremdwortes nach seinem Inhalte im deutschen Unterrichte. Er stellt die Fremdwörter zusammen einmal nach dem Gesichtspunkte der Sprache, dann aber auch wieder in sachliche Gruppen. Dadurch wird ein culturhistorisches Interesse geweckt und belebt und zugleich ein Berührungspunkt mit dem Geschichtsunterrichte geschaffen. Stoff hiezu bieten nebst dem Deutschunterrichte auch die Naturgeschichte, Mathematik und Physik, besonders aber der fremdsprachliche Unterricht. Eilt nun der Lehrer an den Fremdwörtern nicht furchtsam vorbei, sondern trachtet er, entweder ein gleichbedeutendes Wort in der deutschen Sprache zu finden, und spricht er dann mit allem Nachdrucke von der Entbehrlichkeit eines solchen Fremdwortes, macht er sich dagegen im entgegengesetzten Falle ganz kühn an die Erklärung des Fremdwortes, ja stempelt er es so recht zu einem solchen, indem er auch die fremde Schreibung und Aussprache, soweit wir die Buchstaben und Laute dafür besitzen, beibehält: dann ist das Fremdwort dahin verwiesen, wohin es gehört, dann ist der richtige Boden geschaffen, auf dem nach der Meinung des Verfassers alle echten Sprachreinigungsversuche stehen müssen (S. 24). Mit einer solchen Behandlung des Fremdwortes wird auch die gerade in unseren Tagen so betonte Erziehung zum nationalen Bewusstsein Hand in Hand gehen. In dem dritten Abschnitte, der Auswertung des Fremdwortes nach seiner Form, wünscht der Verfasser in den Unterclassen die Fremdwörter bei Dictaten nicht unverbunden, sondern in geordneten Gruppen verwertet zu sehen, in den oberen Classen sind sie die einzigen Warten und Aussichtspunkte, auf welche sich der Lehrer der deutschen Sprache noch zurückziehen kann, um von da aus seinen Blick zurückzusenden auf die sonst verpönten Gefilde vergangener Perioden der Muttersprache. Sprachliche Erscheinungen, wie Brechung und Umlaut, lassen sich einfacher erklären, wenn man dem Schüler die ältere, speciell mittelhochdeutsche Form nennt als durch langathmige Hinweise auf dialectische Nebenformen. Es dringen an das Ohr des Schülers wenigstens wieder einige vor dem Neuhochdeutschen gelegene Laute, Laute, die seine Ahnen gesprochen und ihn mehr anziehen, als etwa eine zur Erklärung eingeschobene mittellateinische oder altfranzösische Form, ein Nachtheil, der den deutschen Schulgrammatiken von Kummer und Willomitzer anhaftet. Auf S. 29 ff. gibt der Verfasser eine Vorarbeit für ein Verzeichnis, in welchem zunächst die Fremdwörter im Gothischen, dann im Althochdeutschen und schließlich im Mittelhochdeutschen zusammengestellt werden. Er verspricht sich von einer solchen Zusammenreihung ein Dreifaches: 1. Gründung der Einsicht in den sprachlichen Werde- und Übergangsprocess, 2. Erweckung und Belebung des Interesses für die Muttersprache in ihren früheren Formen, und 3. Schärfung des geschichtlichen Blickes, indem die Zeit

Digitized by Google

des Eintrittes von Bezeichnungen auch im allgemeinen die von Sachen bedeutet, also Pflege des culturhistorischen Sinnes.

Pilsen. *G. Hergel.*

J. J. Ammann: **Das Verhältnis von Strickers Karl zum Rolandslied des Pfaffen Konrad mit Berücksichtigung der Chanson de Roland**. Programmaufsatz des Gymnasiums in Krumau von den Schuljahren 1885—1887.

Vorliegende Abhandlung ist eine Fortsetzung der bekannten Arbeiten von W. Grimm und Dr. K. Bartsch, von welchen jener in der Ausgabe des deutschen Rolandsliedes in seiner Einleitung, pag. LXV, sagt: „Eine Vergleichung (des Rolandsliedes und Karls), die jede geringe Abweichung anmerken wollte, würde mehr verwirren als aufklären." Bartsch geht in seiner Einleitung zu Strickers Karl pag. XLV auf das Formelle der Stricker'schen Bearbeitung näher ein und weist die Art und Weise der Übertragungsmethode Strickers in ziemlich eingehender Weise nach. Ammans Absicht ist es, die auf diese Weise angebahnte Vergleichung beider Dichtungen in „möglichst erschöpfender und abschließender Weise" durchzuführen. Zu diesem Behufe stellt der Verfasser nach einem kurzen einleitenden Theile über das Verhältnis des französischen und deutschen Gedichtes im allgemeinen einen Vergleich zwischen der Chanson de Roland und der zwei deutschen Bearbeitungen im besonderen an; diese Betrachtung füllt fast den ganzen Jahresbericht vom Schuljahre 1885 aus, daran schließt sich dann als erster Theil der Arbeit die Untersuchung über das Verhältnis von Strickers Karl zum Rolandsliede des Pfaffen Konrad, die jedoch nur theilweise in den Jahresberichten von den Schuljahren 1886, 1887 ihre Erledigung findet, indem jene Verszeilen in Karl, welche Stricker mit Rücksicht auf das Rolandslied Konrads gänzlich übergangen hat, und die, welche nicht von der Bearbeitung Konrads herrühren, sondern von Stricker unmittelbar oder mittelbar hinzugedichtet sind, sowie der ganze zweite Theil der Arbeit, in welchem die sprachlichen Veränderungen im engeren und weiteren Sinne übersichtlich dargestellt werden sollen, für den nächsten Jahresbericht zurückgelegt wurden. — Was nun zunächst den einleitenden Theil betrifft, so ist der Verfasser nicht ganz im Rechte, wenn er im französischen Rolandsliede nicht eine Dichtung sehen will, die aus dem Kindeszeitalter der französischen Nation hervorgegangen sei. Zugegeben, dass Kaiser Karl oft darin als bloßes Werkzeug in den Händen Gottes dargestellt wird, zugegeben, dass die Heiden als solche der Vollführung von Heldenthaten schlechthin unfähig sind, zugegeben, dass der kirchliche Geist mehrmals sich in die Dichtung flüchtet, bleibt doch das französische Rolandslied ein rein epischer Gesang, in dem die auftretenden Heldengestalten an ihrer Individualität nichts einbüßen; das französische Epos ist um so bewunderungswürdiger, je weniger dessen Entstehung, die rein historisch ist, in den Schleier des Mythus oder des hohen Alters eingehüllt ist, wie dies beim Epos anderer Nationen der Fall ist. Es ist richtig, dass wir im französischen Epos keine Achäer und Trojaner, keine Burgunden und Hunnen vor uns haben, weil zu einer solchen epischen Darstellung weder die Grundbedingungen gegeben waren, noch eine solche Entstehung des Epos dem Geiste der französischen Nation entsprach; die Grundlage des französischen Epos lag in der feindlichen Berührung der Franken mit den Heiden, also nicht einfach in dem Kampfe um die Herrschaft, sondern auch um die Religion; dies musste den französischen Helden eine ganz andere Gestaltung verleihen als etwa den griechischen oder den germanischen. Karl aber, der den Feind zu Boden gestreckt und vom Stellvertreter des Heilandes gekrönt worden, Karl, der Beherrscher der Welt, stand in den Augen des Volkes so hoch, er war so groß, so erhaben, dass man in ihm nicht mehr den gewöhnlichen Menschen erblickte; wegen seiner Majestät bildete er das vermittelnde Glied zwischen Gottheit und Menschheit, eben deswegen aber kann er, wie G. Paris in seiner *Histoire Poétique de Charlemagne* pag. 16 sich ausdrückt, keine *„personnalité bien tranchée"* haben. Dagegen wird niemand behaupten wollen, dass Rolands Heldengestalt, dem im französischen Epos die Hauptrolle zugewiesen ist, an seiner Individualität etwas einbüßt; in ihm sind die drei Grundgedanken des französischen Epos, Kampfeslust, Vaterlandsliebe und Heldenehre in objectivster Weise

verkörpert. Wie die sprachliche Form des Rolandsliedes kurz, bündig, trocken, manchmal geradezu hart ist, so ist der Held selbst von Gefühlsregungen frei; sein ganzes Dasein gilt der Erfüllung der Pflicht, sich selbst und Frankreich zu verherrlichen, daher die unersättliche Begierde nach Ruhm, daher sein hohes Selbstgefühl, das manchmal sogar die natürlichen Grenzen überschreitet. Dass ferner der kirchliche Geist des damaligen Zeitalters einen integrierenden Theil des französischen Epos bilde, wird von niemand bestritten werden, allein dies ergibt sich, wie bereits angedeutet, als nothwendige Consequenz der Entstehungsart des nationalen Epos, welches ja keinen anderen Zweck verfolgt, als die Idee des Kampfes des christlichen Europa gegen die Heiden unter französischer Ägide zur Darstellung und Geltung zu bringen; das nationale Selbstbewusstsein und das religiöse Gefühl fließen in einen großen Strom zusammen und vereinigen sich zu einem unzertrennlichen Ganzen; aus dieser innigen Verquickung der episch-religiösen und der episch-nationalen Grundlage erklärt es sich auch, warum die Heiden im französischen Epos trotz ihrer oft bewunderungswürdigen Tapferkeit in einem so ungünstigen Lichte uns vorgeführt werden. Alles, was nicht Christ ist, ist Feind, ist Verräther und wenn der Heide etwa einmal eine Heldenthat vollführt, so kann er dies nur mit Hilfe eines feindlichen Dämons thun; findet aber die Heldenthat eines Heiden Anerkennung von Seite der Christen, so ist es gewiss, dass der betreffende Held später Christ werden wird. Solche und ähnliche Anschauungen hatten seit dem Auftreten des großen Karl in der fränkischen Nation die tiefsten Wurzeln gefasst und mussten demnach bei der Entstehung eines Epos unbedingt zum Ausdrucke gebracht werden, nicht als ein das Wesen desselben beeinträchtigender Theil, sondern als eine *conditio sine qua non*. Das französische Rolandslied bleibt demnach ein Epos im reinsten Sinne des Wortes, ein Epos, welches in natürlichster Weise aus dem Kindesalter des Volkes herausgegangen ist; darauf deutet schon dessen formeller Theil hin, die Kürze in der ganzen Darstellung, wie man sie schwerlich in der Epopäe eines anderen Volkes finden dürfte. Da treibt ein Gedanke den anderen vor sich her; in kurzen, abgerissenen und abgehackten Sätzen, meist ohne jede Verbindung eilt die Handlung rasch und unaufhaltsam dahin, wie ein tosender und wildrauschender Gebirgsbach; man sieht, um so zu sagen, bei der Lectüre des französischen Roland noch die in kunstloser Weise zusammengeschmiedete Kette der kurzen ursprünglichen Volkslieder der früheren Jahrhunderte, deren sich das Epos bemächtigte, um ihren Inhalt auf einen gemeinsamen Träger, den erhabenen Kaiser, zu concentrieren; dass diese Vereinigung zu einer logisch geordneten Verquickung nicht immer gelungen sei, wie dies bei Liedern, die unter einander in der Regel inhaltlich und formell sehr verschieden waren, vorauszusehen war, beweist uns das Rolandslied am besten; der Verfasser ist daher im vollen Rechte, wenn er sagt, das französische Epos entbehre jener allseitigen Vertiefung in das menschliche Wesen, die bei Homer oder in den deutschen Epen vorherrschend ist; letzteres ist jedoch nur bis auf einen gewissen Grad richtig, denn auch im deutschen Epos weisen nicht alle Sagenkreise die gleiche Vertiefung in das menschliche Wesen auf, beim Krystallisationsprocesse der älteren Tradition zu einem großen epischen Ganzen kommt eben alles darauf an, ob die vereinigende Dichterhand die neue Gestaltung auch im rechten Augenblicke und unter der Gunst der Zeitverhältnisse vornimmt oder nicht, wie dies bezüglich des griechischen Epos und des Nibelungenliedes und der Gudrun der Fall gewesen ist; aber selbst im musterhaften griechischen Epos welch ein Unterschied in der Vertiefung in das menschliche Wesen! Ilias und Odyssee stehen sich in dieser Hinsicht geradezu schroff einander gegenüber; dort oftmalige Unterbrechung des Causalnexus, hier eine consequente und streng logische Aufeinanderfolge aller einzelnen Partien, sowohl der großen als auch der kleinen; hier ununterbrochenes Weiterschreiten der Handlung, dort oft gewaltige, zusammenhangslose Lockerungen; dort verschiedene Kunstfertigkeit in der Behandlung der einzelnen Gesänge, hier dagegen im ganzen Epos dieselbe künstlerische Vollendung, in der Ilias oft Schwanken und Unsicherheit, in der Odyssee Sicherheit und zielbewusstes Fortschreiten. Wie in Griechenland auf eine Ilias eine Odyssee folgte, so haben wir in Frankreich neben einer Chanson de Roland einen Huon de Bordeaux.

Digitized by Google

Im deutschen Rolandsliede erblickt der Verfasser im Vergleiche zum französischen Epos eine größere epische Breite, wobei ein Theil „der Ausgestaltung im christlich-religiösen Sinne dient, ein bedeutender Theil aber einer breiteren Ausführung ins einzelne zugute kommt, die nicht selten mit psychologischer Feinheit individuelle Züge bringt, die dem französischen Epos fehlen." Diese Ansicht des Verfassers ist richtig; am Platze wäre es vielleicht gewesen, die Übertragungsart Konrads bezüglich dessen Erweiterungen näher zu erörtern, wenn nicht zu motivieren. Die Erweiterung des ursprünglichen Liedes im christlich-religiösen Sinne findet ihre Begründung in der Natur der Sachlage, indem Konrad als Geistlicher in seinem Inneren den Drang fühlen musste, die religiöse Seite des französischen Gedichtes überall dort, wo dies ohne wesentliche Schädigung des Liedes thunlich war, möglichst auszudehnen; dieser Drang gibt sich schon zu Beginn des Gedichtes kund, welches der neue Bearbeiter mit der Anrufung Gottes einleitet. Von besonderer Wichtigkeit ist hier die Bestimmung der Zeit, in der Konrad seine Arbeit vornahm; es geschah dies nach den maßgebendsten Untersuchungen vor dem Jahre 1139 (vergleiche Gödeke, Mittelalter, pag. 683). Es kann aber für uns gleichgiltig sein, ob die Übertragung in der erwähnten Zeit geschah, oder, wie W. Grimm in seiner Einleitung, pag. XXXI, annimmt, zwischen 1173 und 1177; dass jedoch auch letzterer später (vergleiche Haupts Zeitschrift III, 281) der Arbeit Konrads ein höheres Alter zuweist, erwähnt G. Paris: *Histoire Poétique de Charlemagne*, pag. 121: in Betracht kommt hier nur, dass Ruolandes Liet bedeutend später entstand als die Chanson de Roland, es war aber dies eine Zeit, in der in Frankreich selbst nicht mehr das aus den Volksliedern unmittelbar hervorgegangene Epos der ersten Zeitperiode in Blüte stand. Im XII. Jahrhundert erfuhr dort das ursprüngliche Epos, welches inhaltlich, formell und rhythmisch die Zuhörer oder Leser nicht mehr befriedigen konnte, mannigfache Erweiterungen und Abänderungen, namentlich hinsichtlich der Sprache und des Rhythmus; dies konnte Konrad, der sich mit französischer Literatur beschäftigte, nicht unbekannt bleiben, und er that daher als Translator das, was französische Dichter als solche thaten. Trotz der mannigfachen Änderungen aber, die Konrad an der französischen Vorlage vornehmen mochte, blieb und ist seine Arbeit doch nur eine allerdings ziemlich freie Übersetzung. In romanischen Ländern gelangte das französische Epos zu neuem und frischem Leben, für Deutshland war dies unmöglich, aus dem Grunde, weil Deutschland schon sein Epos besaß; das französische Epos blieb demnach, wie G. Paris sich äußert, dort „*une implantation plus ou moins artificielle due à des poëtes lettrés*". Die von Konrad vorgenommenen Änderungen und Erweiterungen waren, wie erwähnt, im eminenten Sinne des Wortes geistlicher oder religiöser Natur und müssen, abgesehen von dem Stande, dem Konrad als Priester angehörte, auf den Einfluss der Kreuzzüge zurückgeführt werden. Nicht nur die französische Nation, sondern alle Völker Europas fühlten sich den Heiden gegenüber als Feinde und zogen als solche gegen diese ins Feld; da in diesem Punkte alle Christen solidarisch waren, ist es begreiflich, dass man jede gebotene Gelegenheit ergriff, um diesen Gefühlen in der einen oder der anderen Weise Ausdruck zu geben. Nun ist es aber geradezu das religiöse Gefühl, welches am meisten die Objectivität eines epischen Gedichtes durch eine mehr lebhafte Accentuierung der Subjectivität verdunkeln, verwischen und in seinem Grundelemente gefährden kann. Eine Infiltration des religiösen Momentes in ein episches Gedicht pflegt stets mit dem psychologischen Momente zum Nachtheile der objectiven Handlung Hand in Hand zu gehen und den Dichter seiner unsichtbaren Rolle, wenn nicht ganz zu entkleiden, so doch denselben wenigstens als reflectierenden Beobachter hinzustellen. Es ist bezeichnend, dass eine solche reflectierende Richtung schon bei einer Version sich zeigt, um so bezeichnender, da sonst in anderen Ländern, in die das französische Epos verpflanzt wurde, dieses sich in unverändertem, ursprünglichem nationalen Charakter fortbildete. Auch hier sieht man also, wie die Reflexion ein dem germanischen Stamme eigenthümlicher Zug ist, der mehr oder weniger bei jeder geistigen Production zur Geltung kommt. Dass die Kreuzzüge auch auf das französische Epos von wesentlichem Einflusse gewesen sind, ist natürlich; entstand doch das französische Epos der ersten Zeitperiode in der zweiten Hälfte des XI. Jahrhunderts,

Digitized by Google

also zu einer Zeit, wo man zu den Kreuzzügen die nöthigen Vorkehrungen traf. Am deutlichsten aber ersieht man aus dem Epos der zweiten Epoche, welch ein wichtiges Moment die Religion im französischen Epos spielte: die Helden dieser Periode sind stolz, hochfahrend, heftig, leben beständig in Fehde mit dem Kaiser oder, was noch schlimmer ist, mit dem eigenen Vater: in dem Augenblicke aber, wo es sich um die Beschützung der Religion gegen die Heiden handelt, sind alle inneren Zwistigkeiten vergessen, da schließt sich alles an den Oberherrn des Reiches an und zieht mit diesem in den Krieg. Trotzdem kann von einer seelischen Vertiefung im Sinne christlich-religiöser Anschauung im französischen Epos keine Rede sein: es zeigt sich das religiöse Gefühl im französischen Rolandsliede wie im deutschen, aber dort in und durch die That, hier jedoch in der Beschreibung und in der Darstellung; während im französischen Rolandsliede die Grundidee, d. h. die Vaterlandsliebe, die Liebe zum Kaiser, zur Familie, sowie die Ruhmsucht vom Beginne bis zum Ende die Dichtung beherrscht, tritt diese im deutschen Liede mehr zurück, und die religiöse Seite wird das eigentliche Moment der Handlung. Der französische Krieger ist deshalb religiös, weil er weiß, dass er durch den Tod im Kampfe gegen die Heiden das Himmelreich erlangen wird, trotzdem aber sucht er nicht den Tod: im deutschen Liede dagegen ist die Begierde nach dem Märtyrerthum die Hauptidee.

Von besonderer Wichtigkeit für die Beurtheilung des deutschen Rolandsliedes ist die Bestimmung der Quelle, deren sich Konrad bei seiner Arbeit bediente. Die angestellten diesbezüglichen Untersuchungen haben gezeigt, dass keiner der bisher bekannt gewordenen französischen Texte dem deutschen Umarbeiter oder Übersetzer als Vorlage habe dienen können; am nächsten scheint das Ruolandes Liet noch dem Oxforder Texte zu kommen. Wichtig ist auch, dass alle jene Erweiterungen der jüngeren französischen Texte dem deutschen Bearbeiter fast unbekannt geblieben sind, wodurch man, wie der Verfasser richtig urtheilt, zur Annahme berechtigt ist, dass Konrads Vorlage zur älteren Familie der französischen Texte gezählt werden muss. Trotzdem ist es gewagt, alle jene Erweiterungen der deutschen Dichtung, die im Oxforder Texte nicht enthalten sind, ohneweiters auf Rechnung Konrads zu setzen: es wird überhaupt eine missliche Sache sein, so lange von Veränderungen und Erweiterungen von Seite Konrads zu sprechen, bis man die von ihm benützte Vorlage nicht kennt, desgleichen wird es schwer sein, unter solchen Verhältnissen die Frage, ob Konrad „eine bemerkenswerte epische Gestaltungsgabe habe, die seine Dichtung über eine bloße Übersetzung zu erheben vermag", einer endgiltigen Lösung zuzuführen. Da auch der Verfasser dieses Bedenken theilt, so glaube ich nicht zu weit zu gehen, wenn ich die Befürchtung ausspreche, gegenwärtige Untersuchung dürfte im Grunde genommen doch nur eine Danaïdenarbeit bleiben. Wie dem auch sein mag, die Untersuchung legt eine so meisterhafte und fleißige Durchführung an den Tag, dass wir gerne dem Verfasser in seinen weiteren Auseinandersetzungen folgen.

Behufs Vergleichung der drei verschiedenen Arbeiten, der Chanson de Roland und der beiden deutschen Bearbeitungen, werden zehn verschiedene Stellen aus der französischen Chanson herausgegriffen und den deutschen Dichtungen gegenübergestellt; die erste Stelle bezieht sich auf den Rath, den Blancandin dem Könige Marsilie gibt; nach der französischen Version soll Marsilie dem Könige Karl treue Dienste und große Geschenke entbieten, dass er nach Aachen heimkehre und ihm versprechen, am St. Michaelsfeste selbst dahinzukommen, um die Taufe zu empfangen; sollte Karl Geiseln verlangen, so sollen sie ihm die eigenen Söhne geben, denn besser sei es, dass diese sterben, als dass sie selbst betteln gehen. Dagegen sagt in der Bearbeitung Konrads Blancandin voraus, man werde die Söhne nicht verlieren, sondern sie gegen Karls Mannen austauschen können, die sie in Ronceval gefangen nehmen werden; der deutsche Bearbeiter stellt sich somit auf einen ganz anderen Standpunkt, indem er dem Zuhörer oder dem Leser das ganze Drama in seinem weiteren Verlaufe gleich zu Beginn der Handlung vor die Augen führt; die Darstellung Konrads ist, wie man sofort sieht, eine plumpe und ungeschickte Nachahmung der französischen Epiker der zweiten Periode, welche in kurzen Zügen zu Beginn ihrer Dichtungen den ganzen Verlauf und den Abschluss

Digitized by Google

der Handlung durchblicken ließen; auch hier zeigt es sich also, dass Konrad mit der französischen Dichtungsart seiner Zeit Fühlung hatte. Die zweite Stelle betrifft V. 14 der Chanson de Roland: *Il en apelet e ses dux e ses contes*, wo Konrad das Wort „*ses*" mit „sechs" übersetzt; Stricker übergeht die Stelle, setzt aber später die Zahl 12 ein, wobei er sich zwei neue Namen bildet, da die Chanson de Roland an der betreffenden Stelle nur zehn Namen hat. Die dritte Stelle handelt von der Gesandtschaft, welche Karl an Marsilie schicken will, Chanson de Roland, Tir. XII—XXVII; die Darstellung Konrads ist verwickelt, manchmal unverständlich, während Stricker das Unverständliche zu meiden sucht. Die Art und Weise, in der von Genelon mit Blancandin der Verrath vorbereitet wird, ist bei Konrad viel breiter und individueller als in der Chanson de Roland; dieselbe Breite zeigt sich bei Stricker, aber keine Individualität; dasselbe gilt bezüglich der Mittheilung der Botschaft an Marsilie durch Genelon. Die sechste Stelle befasst sich mit jenem Momente, wo Roland sein Horn Olifant bläst, und ich verweise bezüglich der Abweichungen in der Auffassung auf G. Paris, Hist. Poét. pag. 122. Die siebente Betrachtung gilt der Verwertung von Eigennamen; Konrad zeigt sich hiebei oberflächlich, flüchtig und ungenau, lässt Namen weg und ergänzt sie an unpassender Stelle; Stricker dagegen ist genauer und scheint sich der französischen Vorlage zu nähern. Gefechtsscenen werden bei Konrad und Stricker sehr erweitert, wie dies im Sinne der französischen Epiker der zweiten, dritten und vierten Periode lag; dem Vorgange der letzteren analog ist es auch, dass Konrad und Stricker zwischen die einzelnen Gefechtsscenen Zwischenreden unter den einzelnen Kämpfern einschieben, während im französischen Roland das Morden geschäftsmäßig seinen Gang geht ohne Zwischenact. Die neunte Stelle handelt von einzelnen Heereskämpfen, die in derselben Weise wie die Gefechtsscenen von Seite der zwei deutschen Bearbeiter Erweiterungen erfahren: die Episode in der Chanson de Roland, in der ein Heide sich an den ohnmächtigen Roland heranschleicht, um ihm das Schwert zu entwenden, ist großartig, die Darstellung bei Konrad aber abgeschmackt. Die Klage Karls um Roland ist in der Chanson de Roland kurz, aber ergreifend, bei Konrad lang, aber effectlos. — Wenn nun der Verfasser auf Grund dieser angestellten Vergleiche zum Resultate kommt, dass „Konrads Werk doch nicht schlechthin eine Übersetzung genannt werden kann, sondern . . . dass Konrad die französische Dichtung seinem eigenen Gefühle anpasste, und dass dieses Gefühl zwar manchmal von rein religiöser Anschauung gelenkt wird, oft aber von tieferer Auffassung des menschlichen Wesens überhaupt ausgeht", so werden zwar nicht alle diesem Urtheile zustimmen, da ja hier die Auffassung nur individuell und subjectiv sein kann, aber das steht wohl außer Zweifel, dass Konrad in seine Arbeit neue Motive hineinzubringen suchte, was natürlich seiner Dichtung ein ganz neues Gepräge verleihen musste, verschieden von dem, das die Chanson de Roland charakterisiert; dagegen scheinen die vielen Verstöße, Ungeschicklichkeiten und Ungereimtheiten in seiner Arbeit entschieden gegen eine tiefere Auffassung von Seite Konrads zu sprechen; dass die Chanson de Roland durch Konrad ihres ursprünglichen Gewandes zu ihrem Nachtheile entkleidet und in ein ganz neues Colorit religiöser Art gebracht wurde, steht außer Zweifel und wird dies von G. Paris, einem in dieser Hinsicht gewiss competenten Kritiker, bestätigt; mag aber auch der von Konrad aufgeführte Bau den Anforderungen einer billigen Kritik nicht in jeder Hinsicht entsprechen, so hat derselbe doch einerseits wegen seines hohen Alters überhaupt, andererseits weil er der erste Versuch einer germanischen Imitation einer französischen *Chanson de geste* ist, auf unsere Anerkennung ein billiges Anrecht. Was aber Strickers Arbeit betrifft, so haben wir gesehen, dass sich dieselbe nicht selten zu ihrem eigenen Vortheile von der Bearbeitung Konrads unterscheidet; fügen wir noch die Charakteristik Blancandins, Chanson de Roland 24—6, hinzu, die, abweichend von Konrad, uns Stricker, V. 1002—5, in fast ganz identischer Weise wiedergibt, wozu später noch andere Stellen angeführt werden sollen, so scheint mir des Verfassers Urtheil, wornach Stricker nur die formellen Seiten bei der Übersetzung im Auge gehabt und den Geist der Dichtung nicht erfasst hätte, etwas zu streng; der Verfasser selbst scheint sich überhaupt zu widersprechen, wenn er, III. 6, von demselben Stricker sagt: „sein Fleiß hat während der ganzen

Arbeit ausgehalten und Auslassungen oder Einfügungen sind nur von seinem Geschmack und seiner Einsicht abhängig." G. Paris, Hist. Poét. pag. 123, nennt Stricker *„un poëte assez habile"*.

Der Verfasser geht dann zur Untersuchung des Verhältnisses von Strickers Karl zum Rolandslied des Pfaffen Konrad über, wobei die äußersten Grenzen der Vergleichung in der Weise bestimmt werden, dass der Verfasser von den vollständig gleichlautenden Verszeilen bis zu den vollständig abweichenden fortschreitet. Es zerfällt demnach dieser erste Theil in zwei Unterabtheilungen und zwar *a)* Verszeilen mit gleichen Reimwörtern, *b)* Verszeilen, die verschiedene Reimwörter haben; die Untersuchung geschieht in eingehendster Weise, indem die verschiedenen Verszeilen beider Bearbeitungen nach ihrer Identität, Ähnlichkeit oder Verschiedenheit zusammengestellt und gruppiert werden. Man wird von dem unermüdlichen Fleiße des Verfassers wenigstens annäherungsweise einen Begriff haben, wenn man erwägt, dass Programm 1885, pag. 27—31 und Programm 1886 ganz sozusagen mit Ziffern und Citaten ausgefüllt sind: erst im Programme 1887, das von den Verszeilen handelt, welche Stricker weggelassen hat, werden wieder nähere Betrachtungen über die Gründe angestellt, die Stricker zur Eliminirung von einzelnen Verszeilen bewogen haben mögen.

Wenn der Verfasser sagt, er wolle das Verhältnis der beiden deutschen Bearbeitungen zu einander untersuchen, so wird man eigentlich nicht recht klar über den eigentlichen Endzweck der ganzen Untersuchung; dieser kann nach meiner Ansicht doch wohl kein anderer sein als die Bestimmung der gegenseitigen Abhängigkeit oder Unabhängigkeit der Arbeiten Konrads und Strickers und die Festsetzung der Quelle, die Stricker benützt haben mag. In diesem Falle fragt es sich, ob alle vom Verfasser angeführten Vergleiche für seinen Zweck beweisend und ob alle in gleichem Grade beweisend sind. Für die innige Verwandtschaft von beiden Arbeiten beweisend sind vor allem alle jene Verszeilen, die in beiden Arbeiten ganz gleich sind. Auch den unter Nr. 2, 3 angeführten Zeilen liegt beweisende Kraft für das Verwandtschaftsverhältnis inne, weniger schon den folgenden fünf Rubriken; von den unter II angeführten Gruppen sprechen für die Verwandtschaft zwischen Konrad und Stricker 1, *a*; 3, *a*, *b*; 4 schon weniger, dagegen 5 mehr; noch weniger 7, 8, 9. Die große Verwandtschaft zwischen Konrad und Stricker kann also nicht in Abrede gestellt werden, doch ist man trotzdem noch nicht zum Schlusse berechtigt, dass Stricker zu seiner Arbeit unsere vorliegende Redaction des deutschen Rolandsliedes benützt habe; es ist nämlich die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass neben unserem bekannten Ruolandes liet noch ein anderer Text bestanden habe, der sich von dem unserigen, wenn auch nicht wesentlich, so doch formell unterschied, eine Ansicht, die bereits von Bartsch im Karl Meinet, pag. 87—208, 388—390, ausgesprochen worden ist. Freilich ist G. Paris, einer der scharfsinnigsten und feinfühlendsten Kritiker der Gegenwart, gegen die Ansicht Bartschs (vgl. Hist. Poét. pag. 125): wenn wir aber die Ansichten der beiden Gelehrten vergleichen, so ist wenigstens ein Punkt offen und klar, dass nämlich Strickers Arbeit nicht ohneweiters auf das bekannte Gedicht Konrads allein zurückgeführt werden kann; es wäre in diesem Falle schwer zu begreifen, wie Stricker einerseits so viele Stellen Konrads weglassen, andererseits so viele neue einschieben konnte. Dagegen scheint der Verfasser entschieden an Konrad, als die einzige Quelle von Stricker, festhalten zu wollen, denn sonst hätte eine Begründung der von Stricker vorgenommenen Neuerungen wenig Sinn. Es sind die Gründe, welche der Verfasser für die Elimination von Seite Strickers vorbringt, und die sich entweder auf einen formell-stilistischen Unterschied oder auf Verschiedenheit der Auffassung und Beurtheilung des Inhaltes beziehen, reiflich erwogen und legen Zeugnis ab von dem tiefen Denken des Verfassers, bleiben aber trotzdem subjective, so dass man gegen dieselben manches Bedenken erheben kann. So ist es unter anderem jedenfalls auffallend, dass Stricker manchmal breite Ausführungen kürzen, andererseits aber wie bei Kampfesscenen, Zwiegesprächen, Schilderungen von Gewand und Waffen eine besondere Vorliebe für Breite und Erweiterung an den Tag legen sollte; letzteres war mit Rücksicht auf die späte Zeit, in der Stricker seine Arbeit vornahm, natürlich, nicht aber umgekehrt die Kürzung;

Digitized by Google

eine spätere Zeit involviert eine größere Extension der Darstellung, aber nicht umgekehrt: es ist dies ein Zug der ganzen mittelalterlichen Literatur. Warum sollten dann auch nicht die geistlichen Zusatze von Seite Strickers einer größeren Erweiterung unterzogen worden sein? Allerdings meint auch G. Paris, Hist. Poét., pag. 124: *On sent toutefois que le poëte n'y croit plus autant ou du moins n'en est pas aussi profondément pénétré.* Unter solchen Umständen aber muss es auffallend erscheinen, dass Stricker vor Einschiebung religiöser Motive, die in Konrad nicht sind, doch nicht zurückschreckt, wie dies V. 8745 der Fall ist. Man befindet sich bei der ganzen Beurtheilung der Arbeit Strickers, wie man sieht, in einem Engpasse, aus dem man keinen rechten Ausgang findet. Nach meiner Ansicht sind in dieser Hinsicht jene Stellen bestimmend, in denen Stricker, abweichend von Konrad, mit dem französischen Texte geht: es seien hier nur einige Fälle aus der Abhandlung des Verfassers herausgegriffen: III. pag. 7, wo es sich um die Wirkung Olifants handelt; pag. 17, die Namen der Helden betreffend, die sich bei Marsilie um den ersten Kampf mit Roland bewerben; pag. 18, Stricker schreibt den Namen Gergîs richtig; pag. 23, wo Stricker die richtige Zahl von 400.000 Kriegern und ebenso von 100.000 Kämpfern der ersten Schlacht hat; pag. 23 und 27 berichtiget Stricker die Widersprüche von Konrad; pag. 32, wo von der Rettung Ninives die Rede ist; pag. 32—33, die Ausrüstung Paligâns zum Kampfe. Andererseits aber weicht Stricker der falschen Wiedergabe von v. 14 der Chanson de Roland durch Konrad aus; ebenso stimmt Chanson de Roland V. 85 mit Konrad überein; bei Stricker aber ist dies übergangen: dasselbe ersehen wir aus des Verfassers Abhandlung III, pag. 9, pag. 11, pag. 12, pag. 13, pag. 16 etc.; also einerseits Übereinstimmung Strickers mit dem französischen Texte und gleichzeitige Abweichung von Konrad; andererseits Entfernung von der Chanson de Roland und Konrad bei gleichzeitiger Uebereinstimmung beider dieser Dichtungen untereinander. Dies lässt sich wohl nur dadurch erklären, dass Stricker entweder eine von dem deutschen Rolandsliede Konrads verschiedene Bearbeitung vor sich hatte, die aber im Wesen mit Konrads Arbeit übereinstimmte; oder aber Stricker benützte für seine Arbeit neben der Arbeit Konrads noch eine andere Vorlage, unbestimmt, ob eine französische oder eine deutsche; G. Paris, der zu demselben Resultate kommt, wenn auch auf einem anderen Inductionswege, bezeichnet diese Vorlage mit „*un récit imparfaitement fait et imparfaitement retenu*", vgl. Hist. Poét., pag. 245.

Ammanns Arbeit zeichnet sich durch logische Anordnung, Tiefe der Gedanken, scharfsinnige Auffassung und meisterhafte Durchführung aus; die ganze Exactheit der sehr fleißigen Abhandlung zeigt uns einen gründlich wissenschaftlichen Forscher. Eine andere Frage aber, die mit dem reellen Verdienste des tüchtigen Verfassers nichts zu thun hat, ist es, ob eine so weitläufige Untersuchung, die sich, nebenbei bemerkt, durch 42 Seiten hindurch in abstracten Zahlen bewegt, sich für Programmaufsätze eignet; abgesehen von manchen Unzukömmlichkeiten, die hier näher zu erörtern nicht der Platz ist, ist es immer etwas misslich, wenn man auf den definitiven Abschluss einer wissenschaftlichen Arbeit vier lange Jahre warten muss.

Der Druck und die ganze Ausstattung der Abhandlung ist correct; an kleinen Druckfehlern sind mir aufgefallen: I, pag. 19, V. 1756 graunz statt granz; pag. 25, Zeile 16 von unten: gegen statt gegen; pag. 27, Zeile 12 von unten: K. 983: statt K. 983.: III. pag. 29, Zeile 9 von unten: sielt statt hielt; anzumerken ist der öftere Entfall eines Punktes, namentlich zu Beginn der Abhandlung.

Nachtrag. Diese Zeilen waren eben niedergeschrieben, als mir zufällig Dr. Wolfgang Golthers Arbeit „Das Rolandslied des Pfaffen Konrad (Gekrönte Preisschrift)", München 1887, unter die Hände kam. Der Verfasser der ausgezeichneten Abhandlung kommt zum Resultate, dass Konrads Vorlage ein „reicherer, vollständigerer Text als O V^4" war: die Zuthaten Konrads sind häufiger im ersten als im zweiten Theile; die Redaction O kommt, meint der Verfasser, für Konrads Vorlage gar nicht in Betracht: „Konrads Vorlage gehörte derjenigen Redaction an, welche V^4 und der K S (Karlamagnússaga) zugrunde liegt." Auch die Vorlage für Strickers Karl wird berührt, so pag. 83, 84, 86, 101. Es freut mich constatieren zu können, dass beide Bearbeiter, Ammann und

Digitized by Google

Golther, darin übereinstimmen, dass Konrad in gewissem Grade Anspruch auf den Namen eines Dichters habe. Nicht eigenthümlich ist es, dass Ammann und Golther als Gründe der Erweiterungen und Verkürzungen einerseits Konrads, andererseits Strickers fast dieselben allgemeinen Gesichtspunkte aufstellen, da bei derartigen Untersuchungen die verschiedenen beigebrachten Motivierungen der einzelnen Varianten sich mehr oder weniger innerhalb einer und derselben Sphäre zu bewegen pflegen; wenn dann Golther von der Arbeit Ammanns sagt, dass die Resultate unbestimmt und nicht scharf begrenzt und hervorgehoben sind, so hätte auch billigerweise bemerkt werden können, dass es Ammann nicht darum zu thun war, das Verhältnis zwischen der Chanson de Roland und dem Ruolandes liet scharf abzugrenzen, sondern die Beziehungen zwischen Konrads und Strickers Arbeit klar darzulegen und, in dieser Hinsicht verdient Ammanns Arbeit, soviel sich aus den bisher behandelten Partien erschließen lässt, die vollste Anerkennung, und dies um so mehr, da Ammann auch bezüglich der oben angedeuteten zehn Vergleiche zwischen der Chanson de Roland und der Arbeit Konrads mit Golther sich durchgehends im Einklange befindet.

Wien. *Joh. Alton.*

Fritz Bock: **Beitrag zur Methodik des grammatischen Unterrichtes im Französischen, vornehmlich in der obersten Classe der Realschule.** (XIV. Jahresbericht der k. k. Staatsrealschule in Teschen. Schuljahr 1886/7.)

Kaum ein Lehrer des Französischen dürfte die vorliegende Abhandlung aus der Hand legen, ohne durch den einen oder anderen der hierin zur Besprechung gelangenden Punkte zu weiterem Nachdenken angeregt worden zu sein, mag er auch vielleicht hin und wieder über Einzelheiten eine etwas abweichende Meinung vertreten. Zuerst wendet der Verfasser, der, auf den „Instructionen" fußend, nicht zu den die Grammatik heftig bekämpfenden Neuerern gehört, aber auch (p. 11) das Studium der Grammatik nicht überschätzt, seine Aufmerksamkeit der Behandlung der Lehre vom Conjunctiv zu. Mit vollem Rechte wird darauf gedrungen, den Schülern das Wesen dieses Modus als des Ausdrucks der Nichtwirklichkeit (Gewolltes oder Angenommenes) klar zu machen, damit dieselben nicht etwa in den verhängnisvollen Irrthum verfallen, zu meinen, dass bestimmte Wörter an sich „die Bösewichter seien, die den Conjunctiv regieren". Wenn es auch infolge der Menge des Stoffes kaum räthlich sein dürfte, den Vorgang, welchen der Verfasser (p. 5 ff.) als Wiederholung in der VII. Classe anwendet, um die leitenden Principien dieses Modus deutlich hervortreten zu lassen, bereits in den mittleren Classen, wo diese Lehre zum erstenmale behandelt wird, Schritt für Schritt zu befolgen, so muss doch die Forderung aufrecht erhalten bleiben, dass der Lehrer mit Zugrundelegung der in den Händen der Schüler befindlichen Grammatik stets darauf achte, dass den Schülern auch der logische Grund klar werde, warum hier der Indicativ, dort der Conjunctiv zur Anwendung gelangt.

Indem der Verfasser hierauf die bestehenden Übungsbücher näher betrachtet, findet er, dass sie zuviel Einzelsätze enthalten, deren Stoff bisweilen den entlegensten Gebieten entnommen ist. Mit Berechtigung wird darauf hingewiesen, dass durch diese Einzelsätzemethode das in den Vordergrund gerückt wird, was schwer ist, dagegen das, was leicht ist, allzusehr zurücktritt, was nur zu häufig zur Folge hat, dass dieses Leichte oft ebenso mangelhaft gewusst wird als das Schwere. Es wird daher der Wunsch geäußert, die Übungsbücher möchten mehr zusammenhängende Übungsstücke, und zwar der Alltäglichkeit entnommen, bringen, damit der Lernende den Odem der lebenden Sprache verspüre. Zum Theile sind ja diese Forderungen (zusammenhängende Stücke) bereits durch die Übungsbücher von Bechtel und Filek (Oberstufe) erfüllt, in denen auch die gewünschte Dreistufigkeit (Elementarbuch, Mittelstufe, Oberstufe) durchgeführt ist.

Die Lectüre in der VII. Classe benützt der Verfasser zu einer gründlichen Wiederholung des in den früheren Jahren durchgenommenen Lehrstoffes und zeigt uns die Art und Weise seines Vorgehens an einem schönen Beispiele, dem Cid (p. 19 ff.). Jeder Satz, an welchen eine Bemerkung anzuknüpfen ist,

wird in ein Regelheftchen eingetragen (sehr empfehlenswert ist es, die linke Seite des Vocabel- und Präparationsheftes den vom Schüler zu Hause selbst aufgesuchten Wörtern und Phrasen, die rechte Seite dagegen den grammatischen und sachlichen Anmerkungen, sowie den erst in der Lehrstunde als Ergebnis der gemeinschaftlichen Arbeit der Schüler und des Lehrers gefundenen Redensarten zu widmen), und jede neu hinzukommende Parallelstelle wird an den entsprechenden Ort eingefügt. Nur letzteres Verfahren, wodurch der Schüler eine ganze Sammlung von Beispielen für einzelne grammatische Regeln zuwege bringt, erinnert etwas sehr an das Fachstudium, wie es an der Universität zu betreiben ist, und scheint mir daher über den Rahmen der Mittelschule hinauszugehen. Meines Erachtens dürfte es für die Zwecke der Realschule vollkommen genügen, wenn der Lehrer nur das erstemal den Satz anmerken lässt und ihn ausführlich mit den Schülern bespricht, wobei ja nöthigenfalls auch die dazu gehörige Regel aufgeschrieben werden kann. Wird in jedem Falle, wo dieselbe Bemerkung zu machen ist, jenes erste als Muster dienende Beispiel durch eine Frage des Lehrers wieder in Erinnerung gerufen, so wird sich die betreffende Regel ebenso genau dem Gedächtnisse einprägen, als wenn die Schüler genöthigt sind, eine ganze Beispielsammlung anzulegen.

Zum Schlusse sei der von Fleiß und Selbstbeobachtung zeugende Aufsatz nochmals allen Fachgenossen wärmstens empfohlen.

Jägerndorf. *Rud. Alscher.*

Dr. K. Foth: **Der französische Unterricht auf dem Gymnasium.** (Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Doberan 1887. Auch gesondert bei Fock in Leipzig.)

Die mit Sachkenntniss abgefasste Schrift zerfällt in zwei Theile: Klagen und Wünsche. Ein geschichtlicher Rückblick belehrt über die Stellung des französischen Unterrichtes innerhalb des Gymnasiums vor 1882. Sodann wird der gegenwärtige Stand in Preußen und in den übrigen Staaten des Reiches kurz dargelegt. In den meisten Staaten ist durch die Vermehrung der Stundenzahl, durch die Vorschiebung des Sprechens und andere Anordnungen die Sache gefördert worden.

Mit Recht erscheinen dem Verfasser diese Änderungen als unzureichend. Die Stundenzahl ist noch immer zu gering, als dass man Befriedigendes leisten könnte. Um dies zu zeigen, hat er in dankenswerter Weise die Schwierigkeiten des Französischen im Vergleich zum Schullatein erörtert. Die Überzahl der Unkundigen hat davon ganz falsche Vorstellungen. Leider ruhen auf diesen die überspannten und unklaren Lehrziele (auch an der österreichischen Realschule).

Der 2. Theil setzt mit grundlegenden Betrachtungen über den Zweck des Sprachunterrichtes ein. Mit Freuden liest man, wie endlich auch auf diesem Boden der gesunde Menschenverstand mehr und mehr Wurzel fasst: „Das Können der Sprache steht unbedingt in erster Linie", S. 65. Die Ausführungen über reale und formale Bildung, S. 67—70, seien der Beachtung empfohlen. Nachdrücklich wird auf den Schaden hingewiesen, der aus der Verzettelung der Lehrstunden über eine lange Reihe von Jahren entsteht (siehe unsere Realschule).

Um die methodischen Ansichten des Verfassers für die Sachkundigen kurz zu kennzeichnen, genügt die Anmerkung, dass er neben Münch steht. Häufig hat mich in diesem Theile der Schrift eine allzu sichere Aburtheilung, ja Übertreibung und Entstellung nicht bloß zum Widerspruch gereizt, sondern auch unangenehm berührt.

Graz. *Georg Weitzenböck.*

Dr. Alfons Hoppe, Priester des Deutschen Ordens: **Die Besitznahme Mergentheims durch die Krone Würtemberg im Jahre 1809.** Nach Quellen dargestellt. Programm des k. k. Staats-Gymnasiums in Troppau für das Schuljahr 1886—87.

Eine der edelsten Schöpfungen des Mittelalters bildeten die Ritterorden, in denen geistliches und ritterliches Wesen seine harmonische Vereinigung fand. Sind die Schicksale der beiden fremden Orden mehr von romantischem Zauber umwoben, so zeigt die, wenn auch an Wechselfällen nicht arme Ge-

Digitized by Google

schichte des Deutschen Ordens, entsprechend der nationalen Eigenart der Mitglieder, mehr den Charakter stetiger Culturarbeit, der es auch gelingt, die Gestade der Ostsee christlichem und deutschem Wesen zu gewinnen. Nach der Säcularisierung jener Gebiete durch den Hochmeister Albrecht von Brandenburg 1525 findet der Orden seine bleibende Stätte in dem ihm schon früher zugehörigen Mergentheim, und von da an sind seine Schicksale mit denen der Habsburger, deren Prinzen Ordensmeister waren und es noch gegenwärtig sind, enge verknüpft. Mit dem Reichs-Deputationshauptrecess von 1803 war auch das Schicksal dieses süddeutschen geistlichen Territoriums besiegelt. Der Verfasser, selbst Priester des deutschen Ordens, unternimmt es nun auf Grund der Quellen, worunter auch ungedruckte Archivalien sind, die Besitznahme Mergentheims durch die Krone Würtemberg im Jahre 1809 zu schildern. In der gründlichen und doch sehr anschaulichen Darstellung sind für uns mehrere Dinge von besonderem Interesse: erstens der wenig rechtliche Vorgang bei Besetzung dieses Gebietes durch das dem Rheinbunde zugehörige Würtemberg, sodann die Kundgebungen der auch sonst in den süddeutschen geistlichen Territorien vorhandenen lebhaften Sympathie und Anhänglichkeit an Österreich, die sich zu einem Aufstande der Landbevölkerung steigern, und schließlich die Schilderung dieses Aufstandes, der an die Bauernunruhen in Schwaben und Franken zur Zeit der Reformation mahnt. Wir sehen dem Abschlusse dieser überaus verdienstlichen Arbeit im nächsten Programme mit Spannung entgegen.

Wien. *S. Gorge.*

Dr. Franz Martin Mayer: **Steiermark im dritten Coalitionskriege.** Jahresbericht des k. k. ersten Staatsgymnasiums in Graz. 1887. 11 S. 4°.

Auf diese nicht eben umfangreiche Abhandlung des wie durch andere tüchtige literarische Leistungen so namentlich durch sein treffliches Handbuch der österreichischen Geschichte bekannten Verfassers lässt sich der homerische Spruch δόξις ὀλίγη τε φίλη τε gut anwenden. Dr. Mayer entwirft vorzugsweise auf Grund des für diese Zeit so bedeutsamen Memoirenmateriales der französischen Generale Marmont und Grouchy, das durch Monographien sowie durch neue Archivalien aus der Grazer städtischen Registratur seine Ergänzung findet, ein ebenso anschauliches als interessantes Bild der Leidensgeschichte der treuen Stadt Graz während ihrer Besetzung durch die Franzosen im Jahre 1805. Gleichwie in dem idyllischen Epos Goethes sind auch hier die im Hintergrunde der localen Begebenheiten stehenden Ereignisse auf dem großen Weltschauplatz mit jenen in die unmittelbarste Beziehung gebracht: die Darstellung derselben beruht vorzugsweise auf den neuern Arbeiten Beers, Fourniers, Wertheimers sowie auf den Mittheilungen des k. k. Kriegsarchivs. Kurz, es wird uns hier vom Verfasser in seiner trefflichen Art ein ebenso interessantes als belehrendes Stück aus der deutschösterreichischen Städtegeschichte vorgeführt, das besondere Beachtung und unsern besten Dank verdient.

Wien. *S. Gorge.*

Josef Schnellinger: **Zum Unterrichte in der Mischungsrechnung an Mittelschulen.** Programm der Real- und Obergymnasiums in Ung.-Hradisch. 1887.

Nach einer kurzen Besprechung der Aufsätze, welche Villicus über diesen Gegenstand in der Zeitschrift für das Realschulwesen veröffentlichte, erörtert der Verfasser seine Methode, welche sich von der üblichen hauptsächlich dadurch unterscheidet, dass außer der einfachen Verbindung der einzelnen Mischungen die des Zwei- Drei-, Vierfachen etc. der einen Mischung mit dem Einfachen der übrigen vorgenommen wird, wodurch nicht selten Verhältniszahlen erhalten werden, welche ein gemeinschaftliches Maß haben und daher durch kleinere Zahlen ausgedrückt werden können.

Wien. *Dr. W. Pscheidl.*

Digitized by Google

Dr. Joh. Sahulka: **Stereometrische Verwandlungen.** Programm der Staatsrealschule in Währing. 1886.

Unter diesem Titel werden 14 Aufgaben behandelt, u. zw. die Verwandlung eines Kreises in ein Quadrat und umgekehrt, die Verwandlung einer Kugeloberfläche und die einer Ellipse in ein Quadrat, die Verwandlungen eines Parallelepipeds, eines Prismas und einer Pyramide, eines Cylinders und eines Kegels und die einer Kugel in einen Würfel, die Verwandlung eines beliebigen Kegels in einen gleichseitigen Kegel, eines Cylinders und eines Kegels in eine Kugel, die der Summe oder Differenz zweier Würfel in einen Würfel, der Summe oder Differenz zweier Kugeln in eine und endlich die Verwandlung eines Würfels in ein rechtwinkliges Parallelepiped, von dem zwei Dimensionen gegeben sind

Für die Verwandlung eines Kreises in ein Quadrat will der Verfasser die Mantelfläche eines geraden Cylinders, dessen Grundfläche dem gegebenen Kreise und dessen Höhe dem halben Radius dieses Kreises gleich ist, mittelst eines Papierstreifens copieren, und das so erhaltene Rechteck in ein Quadrat verwandeln. Ein Theil der Aufgaben wird durch Construction des Ausdruckes $x = \sqrt[3]{abc}$ mittelst einer Hyperbel und einer Parabel gelöst.

Wien. *Dr. W. Pscheidl.*

J. Hofer: **Der Kreis als Directrix der Kegelschnitte und einiges über die allgemeine Directrix der Kegelschnitte.** 12. Jahresbericht der k. k. Staats-Unterrealschule in Bozen. 1887.

Ist eine ebene Curve A und ein Punkt P in der Ebene derselben gegeben, so wird der geometrische Ort aller jener Punkte, deren jeder vom Fußpunkte der durch ihn zur Curve A gehenden Normalen ebensoweit absteht als vom Punkte P, eine ebene Curve B sein, rücksichtlich welcher A die Directrix und P der Pol genannt wird.

Von dieser Definition ausgehend, findet der Verfasser, dass zu dem auf seine Mittelpunktsgleichung bezogenen Kreis mit dem Radius a und einem auf der Abscissenaxe im Abstande m vom Mittelpunkte liegenden Punkte als Pol als Curve B ein Kegelschnitt gehört, der, je nachdem a größer oder kleiner als m, eine Ellipse oder eine Hyperbel, und für den Fall, dass $a = \infty$, eine Parabel ist.

Weiter wird gezeigt, dass, wenn umgekehrt als Curve B der durch die Gleichung $y^2 + qx^2 - {}^2px = 0$ definierte Kegelschnitt und als Pol ein beliebiger Punkt gewählt wird, die zugehörige Directrixlinie durch eine Gleichung 4. Grades dargestellt wird, welche, wenn $q = 1$ und der Ursprung der Coordinaten der Pol ist, in die Gleichung der *Cardioide* und für $q = 0$ und denselben Pol in die Gleichung der *Cissoide* übergeht.

Zuletzt werden noch einige Sätze über die Fußpunktscurven der Kegelschnitte hergeleitet und der Zusammenhang derselben mit den Directrixlinien der letzteren hervorgehoben.

Wien. *Dr. E. Grünfeld.*

E. Lindenthal: **Ein Beitrag zur Bestimmung von gemeinschaftlichen Berührenden an zwei Linien zweiter Ordnung.** Siebzehnter Jahresbericht über die deutsche Staats-Oberrealschule in Triest 1886—87. (39 S.)

Die Arbeit ist eine Fortsetzung einer im 14. Jahresberichte derselben Anstalt unter gleichem Titel erschienenen.

Nach Zusammenfassung der in der früheren Abhandlung gewonnenen Sätze über die perspectivischen Kreisbilder gegebener Kegelschnitte zieht der Verfasser fünf specielle Fälle in Untersuchung, in denen die im Titel stehende Aufgabe mit Hilfe von Kegelflächen im Sinne der darstellenden Geometrie gelöst wird. Es wird ferner gezeigt, wie in manchen Fällen statt dessen recht vortheilhaft Cylinderflächen angewendet werden können. Die Abhandlung enthält auch, den Gegenstand betreffend, Polemisches gegen Mossbrugger.

Wien. *Dr. J. Obermann.*

Digitized by Google

Friedrich Vierhapper: **Prodromus einer Flora des Innkreises in Oberösterreich.** II. Theil. Programm des k. k. Staats-Gymnasiums in Ried. 1886. 35 S.

Der II. Theil dieses Prodromus behandelt die Coniferen, die apetalen und gamopetalen Dicotyledonen, wovon 266 Arten und Bastarde als bisher im Innkreis beobachtet aufgezählt werden. Der in besagter Gegend sammelnde Anfänger wird diese fleißige Zusammenstellung mit Freude begrüßen und es namentlich dem Verfasser Dank wissen, dass er jenen Pflanzen, die weder die Lieblinge des großen Publicums noch des Anfängers sind und daher mehr oder weniger vernachlässigt wurden, in Bezug auf die Angabe der Standorte mindestens dieselbe Sorgfalt wie den übrigen angedeihen lässt. Der Verfasser verspricht für den nächsten Jahresbericht den III. Theil des Prodromus (die Dialypetalen) zu veröffentlichen.

Wien. *Dr. Pfurtscheller.*

Dr. Karl Mikosch: **Untersuchungen über den Bau der Stärkekörner.** Mit Abbildungen. Wien. Programm der Staatsrealschule in Währing, 1887.

Die vorliegende Arbeit ist als das Resultat einer eingehenden, scharfsinnigen und mühevollen Untersuchung aufzufassen, deren Dauer auf viele Wochen sich erstrecken musste.

Der Verfasser befolgte bei der Untersuchung der Stärkekörner denselben Weg, den uns Prof. Wiesner bei der Untersuchung der Zellmembran zeigte, und fand, dass die Stärkekörner gleich der Membran durch gewisse Reagentien von bestimmtem Concentrationsgrade nach längerer Einwirkung in körnchenförmige Elemente, die der Verfasser Amylosome nennt, zerlegt werden können.

Durch diese Arbeit sind wir der Aufstellung einer neuen Theorie über den inneren Bau der Stärkekörner an Stelle der Micellartheorie von C. Nägeli sehr nahe gerückt und haben auch volle Ursache, dem Verfasser für diese Arbeit dankbar zu sein und dieselbe den geehrten Fachgenossen bestens zu empfehlen.

Kaaden. *A. Nowoczek.*

Für die Schüler-Bibliothek.

Dr. A. Oppel und A. Ludwig: **Ferdinand Hirts Geographische Bildertafeln.** III. Theil, 2. Abth. Völkerkunde von Asien und Australien. Breslau, Hirt. 1887. Mark 6.50.

Die erste Abtheilung des dritten Theiles wurde im vorigen Jahrgang dieser Blätter angezeigt. Die neue zweite verdient das dem Unternehmen allseitig gespendete Lob in noch höherem Maße. Sämmtliche Bilder sind neu und eigens zu diesem Zwecke hergestellt, und zwar mit aller Vollkommenheit der heutigen Technik. Die Anordnung ist die pädagogisch zweckmäßigste, nicht rein ethnologisch, sondern geographisch-culturhistorisch. Gleichartige Culturformen sind in anziehender und belehrender Weise nebeneinander gestellt. Die Darstellung der wilden Racentypen ist eine durchaus keusche, was von den Verwaltern der Schülerbibliotheken angenehm empfunden wird. Der erläuternde Text von Dr. Oppel hat in diesem Bande an Umfang zugenommen, weil die Völkerverhältnisse der fremden Welttheile eine genauere Darstellung verlangten. Die Angaben erscheinen präcis und zuverlässig, die Vortragsweise ist gemessen und klar. Es steht noch ein Theil aus, der die Völker Afrikas und Amerikas behandeln und das dankenswerte Unternehmen abschließen wird.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Prof. Dr. Fr. Umlauft und V. v. Haardt: **Hölzels geographische Charakterbilder.** Kleine Handausgabe. 30 chromolithographische Tafeln mit beschreibendem Text. Wien, Eduard Hölzel. 1887.

Eine reizende Verkleinerung der geographischen Charakterbilder, die unsere Schulstuben seit lange zieren, unseren geographischen Unterricht so

wirkungsvoll beleben. Es ist ein Vergnügen, die großen lieben Bekannten so klar und getreu, fast ebenso effectvoll in handlichem Band beisammen auf dem Tische zu haben. Sie führen uns vom Donauthal bei Wien über die europäischen Mittelgebirge, Ebenen und Küsten nach allen Welttheilen und zeigen uns alle Gestaltungen der Erdoberfläche. Ein kurz, aber ansprechend gehaltener Text begleitet erläuternd jedes Bild und jede Einzelnheit desselben, so dass das Buch ein lehrreiches geographisches Lesebuch ist. Es sollte keiner Schülerbibliothek fehlen. Dass die Schüler, in deren Schulzimmern die großen Bilder hängen, nunmehr den Erläuterungstext in die Hände bekommen, ist ein Vortheil, der in die Augen springt; zudem können Anstalten, denen die großen Bilder im Preise zu hoch kamen, eine Art Ersatz finden. Auch auf dem Tisch der Familienstube wünschen wir für das schöne Buch ein Plätzchen.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Zeitschriftenschau.

Frick und Meier: **Lehrproben und Lehrgänge** aus der Praxis des Gymnasiums und der Realschule. 14. Heft. Halle a. S. Waisenhaus 1888. 1. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule. 2. Schiller, Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie? 3. Schiller, Pädagogische Reisebriefe. 4. Dettweiler, Eine Tacitusstunde (Germ. cap. 2—4). 5. Schmuhl, Die Vorbereitung einer in der Classe zu liefernden schriftlichen Übersetzung aus dem Deutschen in das Griechische (Unter-Tertia). 6. Heußner, Zur Einführung in Klopstocks Messias. 7 Grössler, Das Werden einer deutschen Stadt, veranschaulicht in der Entstehung der Stadt Eisleben. 8. Frick, Ziele und Aufgaben unserer weiteren Arbeit. Miscellen (darunter eine Lebensskizze Karl Enks). — 15. Heft. 1 Palmii, Die typischen Persönlichkeiten der heiligen Geschichte. 2. Dörwald, Zum hebräischen Unterricht. 3. Waldeck, Die Herbartschen Grundsätze in der altsprachlichen Grammatik. 4. Gloël, Zur Methode des Homer-Unterrichtes in der Unter-Secunda. 5. Mühlefeld, Die Erlernung des französischen und englischen Vocabelschatzes. 6. Grössler, Das Werden einer deutschen Stadt, veranschaulicht in der Entstehung der Stadt Eisleben. 7. Heußner, Behandlung des Hebelschen Gedichtes „Der Storch" in Sexta. 8. Frick, Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache. 9. Frick, Einige Bemerkungen über die Abhaltung von Schul-Morgenandachten. *Joh. Schmidt.*

Anglia. X. 2. Kamann, Die Quellen der York-Spiele. Verfasser ist mit der Quellennachweisung von L. Toulmin Smith nicht einverstanden und untersucht neuerdings die 48 Spiele, wobei er weniger Quellen findet als jene Herausgeberin, nämlich die Vulgata, die Pseudo-Evangelien Mathaei und Nicodemi, das *Evangelium de Nativitate Mariae* und den *Transitus Mariae*. Dieter, Die Waldire-Fragmente und die ursprüngliche Gestalt der Walthersage. Gegen Müllenhoff wird dargelegt, dass Hagen im englischen Gedicht wie in der ursprünglichen Fassung der Sage erst in den Kampf eintritt, nachdem Günther bereits allein mit Walther gestritten hat. Erst der Hilferuf des verwundeten Königs veranlasst Hagen, gegen den Freund die Waffen zu erheben. In den Waldire-Fragmenten ist der König Günther als tüchtiger Held gedacht, wie im lateinischen Gedichte. Mehrere Stellen des lateinischen Gedichtes werden als Änderungen der ursprünglichen Fassung bezeichnet. — Carl, Über Thomas Lodges Leben und Werke. (Im Anschluss an D. Lainz.) Die Arbeit will alles, was über Lodges gesagt worden oder noch zu sagen ist, zusammenfassen, verbessern und so eine Gesammtausgabe vorbereiten. — Ellmer, Über die Quellen Roberts von Gloucester. (Fortsetzung.) Für die Zeit nach K. Stephan werden als Quellen aufgewiesen die Annalen von Waverley, Roger von Hovedin, und die Annalen von Tewkesbury. Weiter war Robert bekannt mit einer Reihe von südenglischen Heiligenleben, besonders des St. Edmund Confessor. Blacks Annahme, dass Robert der Verfasser der

Legende von St. Thomas ist, ist unhaltbar, dagegen ist er der Verfasser der Legende von St. Kenelm. Horstmann, *Orologium Sapietiae on the seven poyntes of trewe Wisdom* aus MS. Douce 114 (Text). Zuerst gedruckt von Caxton. Lateinisches Original unbekannt, dagegen ein französischer Text im MS. Harl. 4386 Nuck, Zu Trautmanns Deutung des 1. und 89. Räthsels. Die Deutung Trautmanns: „Räthsel" wird abgewiesen. *Dr. V. Langhans.*

Gymnasium. V. 11. Bander, Über das Schreiben von Extemporalien Nimmt den Nutzen von Extemporalien als anerkannt an und bespricht die Art des Dictierens, Umfang und Vorbereitung derselben. — V. 12, 13. Lechner, Zum Geschichtsunterrichte nach den Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Bespricht das Verhältnis der Instructionen zum Organisationsentwurf und hält dafür, dass das Endziel „die Erfassung der Gesetze historischer Entwicklung" zu hoch gesteckt sei. Weiter, dass es praktisch unausführbar sei, im Untergymnasium die Geschichte so zu lehren, dass im Obergymnasium nichts mehr wiederholt werden müsste. Hält auch für verfehlt, auf der Unterstufe die Plebejerkämpfe gegen die Samniterkriege ganz zurücktreten zu lassen, und bestreitet, dass es dem Mittelalter an handelnden Persönlichkeiten fehlt. Das Pensum der III. Classe wird bei $1^1/_2$ Stunden für zu groß, in der IV. Classe bei 4 Stunden für zu klein gehalten und vorgeschlagen, eine Stunde der Quarta für Geographie und Entlastung der Tertia zu verwenden. Die Forderung, die Lectüre von Quellenschriften herbeizuziehen, wird als eine schwer zu erfüllende hingestellt, und die Annahme, dass man in der VIII. Classe in 9 Stunden dem Schüler die Summe eines historisch-philologischen Wissens ziehen helfen könnte, als eine schöne Phrase bezeichnet. Größere Beachtung fordert der Verfasser für die römische Kaiserzeit und hält die Behandlung der Neuzeit vom österreichischen Standpunkt für möglich Die Betrachtung der Hofliteratur im Zeitalter Ludwigs XIV., der Locke'schen Philosophie ist unmöglich. Begrüßt werden die Bemerkungen über die Behandlung der Jahreszahlen. Dagegen spricht sich der Verfasser gegen das Zeichnen historischer Karten aus. Der katechisierende Vortrag wird gebilligt, aber der Mangel an Zeit entgegengehalten, wenn zugleich eine breite Erzählung gegeben werden soll. Die Lehrbücher sollen nur das Gerippe zu dem Vortrag enthalten. Vom Lehrer ist jedoch nicht zu verlangen, dass er aus dem Gedächtnisse Quellenauszüge etc. citiere. Dem nicht deutschen Schüler müsse man anfangs gestatten, das Lehrbuch auswendig zu lernen. Zum Schlusse wird bedauert, dass das Mittelhochdeutsche aus der Reihe der Gegenstände gestrichen worden ist. V. 14. Blasendorff, Die Verwertung der Museen heimischer Alterthümer für die Schule. Der Wert der Museen wird erörtert und die Errichtung von kleinen Wandermuseen vorgeschlagen. — V.15. Vogrinz, Über Collectaneen der Schüler Wendet sich gegen Mitterstiller und bezweifelt den Wert der Collectaneen, so lange nicht klar vorgeschrieben ist, wie sie angestellt werden müssen. — V.16. Holly, Der metrisch-prosodische Unterricht in Unter-Tertia. Schon von Sexta ab muss vorgearbeitet werden, in Unter-Tertia muss Prosodie systematisch und gründlich gelehrt werden. — V. 17. Curschmann, Gründe der Misserfolge des Unterrichtes an höheren Schulen und ihre Beseitigung. Curschmann findet den Grund derselben: 1. in dem Mangel an Concentration des einzelnen Faches und der Fächer untereinander, 2. in dem Fachlehrersysteme. Die Concentration ist zu erreichen dadurch, dass man möglichst viele Gegenstände einem Lehrer in die Hand gibt und dass unter Leitung des Directors alle Lehrer das Gemeinsame der einzelnen Fächer in Verbindung bringen, wobei Conferenzen, gegenseitige Hospitierungen und Inspectionen durch den Ordinarius helfen sollen. Damit diese Concentration jedem Lehrer möglich werde, seien pädagogische Seminarien zu errichten. Wichtig ist auch die Beschränkung des Lehrstoffes und die „Minuskelarbeit", die allerdings auf der Hochschule gezüchtet werde, wo allmählich alle allgemeinen Collegien, Interpretationen, Encyklopädien etc. schwinden. — V. 18. Bork, Mechanische Aufgaben für den mathematischen Unterricht. Behandelt die Wichtigkeit physikalischer Aufgaben in der Mathematik und gibt Beispiele. Hester, Zur Hygiene auf höheren Lehranstalten. Empfiehlt eine praktische Turnübung in den Ruhepausen: Arm- und Rumpf-

bewegungen. — V. 19, 20. Ihm, Aphorismen über die Vergillectüre. Vergil eignet sich, dem Schüler einen Blick in die poëtische Werkstätte thun zu lassen. Es wird auseinandergesetzt, in welcher Weise das möglich ist. — V. 21. Curschmann, Die Überfüllung der Gymnasien und ihre schädlichen Folgen; Mittel zur Abhilfe. Der Verfasser weist darauf hin, dass die Primen in Darmstadt 27—31 Schüler (das glückliche Darmstadt!) aufweisen. Er schildert dann die Folgen solcher Überfüllung: schlechter Durchschnittserfolg, Überproduction an Beamten, Beamtenelend, mittelmäßige Beamte. Ursachen sind: 1. Das Recht des Einjährig-Freiwilligendienstes 2. Die geringere Rentabilität von Handel und Gewerbe. 3. Verachtung der Handwerke, des Kaufmannsstandes, des Bauernstandes. 4. Concurrenz der Gymnasien, die oft noch nach ihrer Schülerzahl geschätzt werden und Schüler an sich locken. 5. Die Aussicht auf Vorrückung in die höhere Gehaltsclasse bei Vermehrung der Lehrkräfte infolge gesteigerter Schülerzahl. Zur Heilung vorgeschlagen: 1. Scharfe Controle über die Leistungen der Schule. 2. Beseitigung der jetzigen Gehaltsnormierung in Preußen. 3. Das Einjährig-Freiwilligenrecht gibt erst das Maturitätszeugnis. 4. Errichtung der Einheitsschule. 5. Errichtung von Hoffmann'schen Mittelschulen mit der Berechtigung des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes. 6. Behördliche Abmahnungen. 7. Strenge bei der Versetzung. 8. Revers, dass die Eltern ihre Söhne während der Studien erhalten können. 9. Verhütung, dass aus dem Überbürdungsgeschrei weiterhin zum Schaden der Schule Capital geschlagen werde. *Dr. V. Langhans.*

Neue Jahrbücher für classische Philologie. Leipzig 1888. 1. Heft. 1. Angermann: Beiträge zur Deutung antiker Namen, Ἴκαρος, Ἰκάριος von der W. sik „benetzen, befeuchten". — Ἀθήνη. Ἀθίς, Ἀττική „die Höhe", St. adh. — Aesis Isara, W. is „anregen, antreiben, schnellen". — Ortsnamen auf — este von Sansk. und Zend asta-m „Raum, Ort, Heimstätte", also Segesta = „feste Stätte" (sk. saha-s „gewaltig, widerstehend"), Praeneste „Hochheim" (W. pra in πρηνής, pronus). — 2. Scotland: Zu Homers Ilias Δ 74 οἷον δ' ἀστέρα ἦκε . . . Athene fuhr schnell wie (nicht als) ein Meteor (in Gestalt eines Meteors) in die trojanische Ebene herab; d. Verse 79—85, die mit dieser Erklärung nicht zusammenstimmen, seien interpoliert. — E. 265. ὑπ' ἠῶ τ' ἠέλιόν τε kann nur „im Osten" bedeuten, nicht, wie der Sinn fordert „von Osten bis Westen" (toto terrarum orbe), sei demnach interpoliert. — 3. Krenkel: Biblische Parallelen zu Homer. Eine Wiederaufnahme der fast verschollenen Schrift Kösters: Erläuterungen der heil. Schrift aus den Classikern, besonders aus Homer, Kiel 1833, indem der Verfasser von Homer als Grundlage ausgeht. Zu beiläufig 100 Stellen aus Homer werden Parallelcitate aus der Bibel, besonders aus den Büchern Mosis und der Propheten beigebracht. Folgerungen werden vom Verfasser nicht gezogen. — 4. *De Fastis consularibus antiquissimis scripsit C. Cichorius, Lipsiae*, ang. von Rühl, welcher meint, dass jeder, der auf diesem Gebiete thätig ist, diese Schrift, die ganz neue Ergebnisse bringt, wird beachten müssen. 5 Hitzig, *Coniectanea Pausaniaca*. — 6. Tümpel: Tyrsenisches von Kyllene. Der Dienst des Hermes und der Aphrodite sei in Arkadien nachweisbar. Hermes gehe auf in einen mit Aphrodite verbundenen phallischen Kabeiros. — 7. Zu Sallustius, Kritische Untersuchungen von Opitz, von Böhme und Kunze. — 8. Menge: Das reciproke Verhältnis bei Caesar durch *se, ipsi se* ausgedrückt. — 9. *Oeuvres d'Horace, une étude . . . par A. Waltz.* Paris 1887, ang. von Bobrik. — 10. Manitius: Über eine Trierer Caesarhandschrift. Die *Gesta Treverorum* (in Waitz, *Monumenta Germ. hist.*) enthalten in Cap. 9—12 eine direct aus *Caes. de b. Gall* entnommene Schilderung der Beziehungen der Römer zu den Treverern zur Zeit Caesars. Da die Nachrichten Caesars über Sitten und Einrichtungen der Gallier mit nur geringen Zusätzen herübergenommen sind, erlangt diese Schrift den Wert einer Caesarhandschrift, welche in der Mitte zwischen der ersten und zweiten Classe der Handschriften stehe, sich jedoch mehr an letztere, besonders an T. U. Vind. 1 anlehnt. — 11. Manitius: Zu Ausonius und Appolinaris Sidonius. Es wird gezeigt, dass Sidonius in dem Panegyricus auf Anthemius der *ludus septem sapientium* nach einem Excerpte aus Ausonius wiedergibt.

Digitized by Google

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik von Krohn und Falckenberg. 91. Band, 1. Heft. — Döring: Sophie Germain, die Vorläuferin Comtes. I. Biographie, Mathematische Forschungen. Aufsehen erregte ihre Schrift „Über die Theorie elastischer Oberflächen". — Witt: Logische Forschungen der Gegenwart und Harms' *opus posthumum*. Besonders gewürdigt werden die Leistungen Lotzes, Sigwarts, Wundts und Harms'. — Cantor: Mittheilungen zur Lehre vom Transfiniten. Transfinit nennt der Verfasser das actuale Unendliche, sofern es in der unnatürlichen Welt vertreten ist oder als mathematische Größe, Zahl oder Ordnungstypus in abstracto aufgefasst wird. — Romundts Grundlegung zur Reform der Philosophie. Angez. von Koppelmann. Letzterer spricht aber Romundt, welcher der im argen liegenden philosophischen Wissenschaft auf Grund einer erweiterten Darstellung der Kritik d r. V. aufhelfen will ein tieferes Verständnis für Kantsche Philosophie ab.

91. Band, 2. Heft. — Sophie Germain, Schluss. Philosophische Leistungen: Considérations. Wissenschaft und Kunst beruhen auf demselben Fundamente. — Achelis: Wundts Philosophie. Die Ethik ist bloß nach den Ausführungen behandelt, die Wundt gelegentlich den einzelnen sittlichen Erscheinungen und Factoren gewidmet hat, da der Aufsatz vor dem Erscheinen der Ethik selbst abgefasst ist. — Busse: Beiträge zur Entwicklungsgeschichte Spinozas. II. und III. In der Unklarheit der Stellung der endlichen Dinge zur ewigen Substanz liegt der treibende Factor, welcher immer neue Lösungsversuche des pantheistischen Alleinheitsproblems bedingt. — Cantor: Mittheilungen zur Lehre vom Transfiniten. Schluss. Nähere Ausführungen zum Texte des Artikels im 1. Hefte. — Steudl: Über den dermaligen Stand der Philosophie. Die Remedur des gegenwärtigen Zustandes bestehe darin, dass mit Consequenz bei dem Denken verharrt, die Phantasie schlechtweg ausgeschlossen werde. Seinen Standpunkt habe der Verfasser in seiner „Philosophie im Umriss", 6 Bände, entwickelt.

92. Band, 1. Heft. Wahle: Eine Vertheidigung der Willensfreiheit. Eine Bekämpfung des Willensdeterminismus und im Anschlusse daran eine Untersuchung über die Natur des Wollens. — Volkelt: Psychologische Streitfragen II. Die Einheit des Bewusstseins als Erfahrungsthatsache. — Simmel: Einige Bemerkungen über Goethes Verhältnis zur Ethik. An „Goethes und Carlyles Briefwechsel" anknüpfend werden Goethes Äußerungen über das Allgemein-menschliche und die Schätzung der Persönlichkeit als solcher mitgetheilt. Münz: Protagoras und kein Ende. Den beiden in der Protagorasforschung einander feindlich entgegenstehenden Richtungen gegenüber behandelt der Verfasser aufs neue die Zuverlässigkeit der Berichte Platos über Erkenntnistheorie des Protagoras und dessen Stellung zur Ethik.

92. Band, 2. Heft. — Proben aus dem 2. Bande von Glogaus Abriss der philosophischen Grundwissenschaften. (S. 161—176.) *a*) Die Erfahrung im allgemeinen. Der Verfasser wendet sich gegen den Empirismus und Positivismus in den Naturwissenschaften und in der Geschichtsschreibung, wo der reflectierende Forscher mit in die Thatsachen einbegriffen werde. Alles Wissen sei insofern mat. und form. a priori, als es stets aus der eigenen Natur und Thätigkeit des Bewusstseins hervorgehe. Glogau setzt also eine psychologisch-genetische Entwicklung an die Stelle der log. Construction Fichtes. — *b*) Die natürliche und ethische Seite des Lebens. — Die natürliche Handlung sucht das Nützliche, die sittliche das Gute. Achtung erwirbt sich diejenige Gesinnung, welche zu geistiger Erhebung und zu Werken der Liebe führt. Das natürliche Leben entwickelt sich zur bewussten Sittlichkeit infolge der im Menschen herrschenden natürlichen Tüchtigkeit, des Verlangens nach Vollkommenheit. — 2. Plümacher: Meister Eckhart, S. 176—213, bietet eine ausführliche Darlegung der mystischen Lehren des im 13. Jahrhunderte lebenden, unter dem Namen „Der Meister von Paris" bekannten Dominikanermönchs Eckhart. Derselbe wurde später wegen seiner monistischen Ansichten über Gott und Seele und der daraus gezogenen Consequenzen über die Erlösung der Menschheit der Irrlehre angeklagt und vor ein Glaubensgericht gezogen.

Digitized by Google

— 3. Busse: Beiträge zur Entwicklungsgeschichte Spinozas *Cogitata metaphysica*. Derselbe sucht nachzuweisen, dass in der genannten Schrift Cartesianische und Spinozas eigene Ansichten nebeneinander stehen, ohne dass Spinoza imstande war, beide zu vereinigen oder die Falschheit der Cartes' allerorts nachzuweisen. Die unbestimmte Fassung der Einigung der Attribute in der Substanz führt zu Widersprüchen in der Darlegung der Eigenschaften Gottes. — 4. Cantor: Mittheilungen zur Lehre vom Transfinitum. — Fortsetzung und Schluss.

Prag. *E. Gschwind.*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1887. 6. Heft (November). I. Abhandlungen: F. Ruhle die Zoologie in den deutschen Lesebüchern. Auf circa 14 Seiten wird der fehlerhaften Darstellungen aus dem Gebiete der Zoologie gedacht, wie sie sich in die gerade in Deutschland vielfach eingeführten deutschen Lesebücher von Hopf und Paulsieck eingeschlichen haben. Lesenswert, dem auch bei uns nehmen die Verfasser deutscher Lesebücher vielfach solche Stücke aus dem Gebiete des Naturlebens auf, bloß ihrer tadellosen Form halber, ohne sie auf ihre sachliche Richtigkeit zu prüfen. R. Lange, die verbesserten Auflagen. In diesem Artikel rückt der Verfasser der „krankhaften Veränderungssucht" Ostermanns zuleibe, der als Herausgeber lateinischer Übungsbücher sattsam bekannt ist. Analogien in unserem Schulbücherwesen sind nicht schwer zu finden. II. Literarische Berichte. III. Bericht über die Feier des 300jährigen Bestehens des königlichen Gymnasiums zu Tilsit (F. Friedersdorff). 7. Heft (December). I. H. Kraffert, Kakophonien im Lateinischen. II. Literarische Berichte. III. Verhandlungen der Directoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen, XXIV und XXV.

Natur und Offenbarung. Organ zur Vermittlung zwischen Naturforschung und Glauben für Gebildete aller Stände, Münster 1887, Inhalt des 33. Bandes: I. Abhandlungen: Der Brombeerstecher (Authonomus Rabi, ein neuer Rosenfeind) vor Dr. Fr. Westhoff. Der goldene Schnitt in Mathematik, Natur und Kunst. Von Prof. Dr. C. Gatberlet. Über die Verbreitung wichtiger Culturpflanzen in Europa. Von Friedr. Ruhle. Die Galileifrage. Von A. Linsmeier. Die Teleologie und die M. Wagner'sche Racenbildung. Von Prof. Dr. C. Gutberlat. Die architektonischen Proportionen von der Arche Noas bis zur christlichen Zeit, mit besonderer Rücksicht auf den goldenen Schnitt und auf die Reihe Leonardo's von Pisa. Von Prof. Dr. X. Pfeifer. Die Waldarmuth des Mittelmeer-Gebietes im Hinblick auf den Klosterwald von Bussako. Von Karl Kollbach. Über Cohns Lebensfragen. Von J. Wiesbaur. Betrachtungen über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Kosmogonie. Von P. Braun. Die Vogelspinne (Theraphosa Walck Mygale Latr.) Von A. Schupp. Die Mechanik bei den Lebensthätigkeiten und den freien Kräften von P. Carbonelle. Von Prof. Dr. Gutbarlet. Stimm- und Sprachübungen. Von P. R. Handmann. Ist Mathematik auf die Gottesbeweise anwendbar? Von Prof. Dr. Gutberlat. Über das merkwürdige System von Canälen auf den Festländern des Planeten Mars. Von Prof. Dr. J. Pohle. Neue Untersuchungen über die Vielheit bewohnter Welten, mit besonderer Berücksichtigung einiger Schwierigkeiten gegen die Annahmen von vernünftigen Astralwesen auf den bewohnbaren Himmelskörpern. Von Prof. Dr. J. Pohle. Ist die Entwicklungslehre von den Thatsachen gefordert? Von Prof. Dr. C. Gutberlat. Die Familie der Gallmilben. Von Dr. Fr. Westhoff. Die Anfänge der Cultur. Von Dr. C. Grupp. Über die Beobachtungen der letzten totalen Sonnenfinsternis vom 19. August. Von P. C. Braun. II Recensionen. III. Wissenschaftliche Rundschau aus den Gebieten Chemie, Zoologie, Physik, Elektricität, Geophysik, Botanik, Mineralogie, Paläontologie, Meteorologie. Programmschau (Ostern 1887). IV. Kleinere Mittheilungen, z. B. Über die Veränderungen der Netzhaut unter dem Einflusse des Lichtes. Beeinflussung unpolarisierten Lichtes durch Elektromagnetismus. Über die Bedeutung der Nase für die Athmung. Der Fang der Zitteraale. Die physiologische Bedeutung des facettierten Insectenauges. Das menschliche Embryo als angeblicher Zeuge für die Descendenztheorie. Billigkeit des Kupfers. Über die Bedeutung der Zirbeldrüse u. s. w. — Himmelserscheinungen.

1. Heft 1888. (Januar.) I. Dr. H. Fischer: Das königl. pädagogische Seminar in Berlin 1787—1887. II. Literarische Berichte. III. Die 39. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich vom 28 September bis zum 1. October 1887. (Weber-Zug.) Fortsetzung folgt. Eingesandte Bücher. Jahresberichte des philologischen Vereines zu Berlin: Thukydide von Dr. R. Steig. (Schluss folgt.)

Prag. *Dr. Loos.*

Zeitschrift für Mathematik und Physik. Herausgegeben unter der verantwortlichen Redaction von Dr. O. Schlömilch, Dr. E. Kahl und Dr. M. Cantor. 33. Jahrgang. 1888. 1. Heft. Verschiedene Darstellungen der Resultante zweier binären Formen. Von L. Schendel. — Über eine Art involutorischer Verwandtschaft des zweiten Grades. Von Dr. Kilbinger in Saargemünd. — Über die Differentialgleichung der Functionen des parabolischen Cylinders. Von Dr. E. Haentzschel in Berlin — Beiträge zur Transformation der hyperelliptischen Integrale. Von W. Heymann in Plauen i. V. — Kleinere Mittheilungen: Über einige Ungleichungen. Von H. Simon. — Über die Differentialgleichung $\frac{dx}{x^4-1} = \frac{n\,dy}{y^4-1}$. Von W. Heymann. — Historisch-literarische Abtheilung (besonders paginiert): Zur Geschichte der annähernden Berechnung quadratischer Irrationalitäten. Von K. Hunrath in Rendsburg.

Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Herausgegeben von J. C. V. Hoffmann. XIX. Jahrgang. 1888. 1. Heft. I. Abhandlungen und größere Aufsätze, kleinere Mittheilungen, Sprechsaal und Aufgaben-Repertorium. Über Aquipollenzen und ihre Anwendung. Von Dr. Josef. Hahn in Worms. — Geometrisch-anschaulicher Beweis, dass die Cotes'sche Formel für Körper gilt, welche durch Umdrehung einer Curve von der Gleichung $y = \sqrt{a^2 + b.x + n x^2 + \frac{l}{c} x^3}$ um die x-Achse entstanden sind, insbesondere für das Neiloid. Von Lucke in Zerbst. — Zur Lehre von den Complexionen. Von Dr. Züge in Lingen. — Kleinere Mittheilungen. — Sprech- und Discussions-Saal. Über einen falschen Schluss in einigen elementaren Darstellungen der Abplattungstheorie. Von Dr. Holzmüller in Hagen. — Nebst Nachbemerkung von Professor Dr. Günther in München. — Zum Aufgaben-Repertorium. *A.* Auflösungen Nr. 679—689. Nachträgliche Bemerkungen zu Nr. 624, 625 und 661 *B*). (Neue Aufgaben Nr. 736—746 *C*). Aufgaben aus nichtdeutschen Fachzeitschriften Nr. 344—351. — II. Literarische Berichte: *A.* Recensionen. *B.* Programmschau. — III. Pädagogische Zeitung etc. Bericht über die Verhandlungen der 60. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Wiesbaden. September 1887. — Erneute Stürme gegen das Gymnasium. (Realschulverein in Posen). — Noch eine Stimme über „Mathematik und Humanität" und ein Urtheil über die sogenannte „Compensation" bei der Reifeprüfung in höheren Schulen. — Nochmals die Einschränkung der Mathematik in Gymnasien. (Aus einem Briefe an die Redaction.)

Nekrologe. Zum Andenken an J. F. W. Gronau. — Zum Andenken an Director Dr. Buderus und Dr. H. Jde (Cassel). — Zum Andenken an einen verdienten Astronomen (Professor Dr. Luther in Königsberg). — Der Zirknitzer See. *Pscheidl.*

Notiz.

Namens der den **I. deutsch-österreichischen Mittelschultag** zu Ostern 1889 vorbereitenden Commission ergeht an alle Herren Collegen im Lehrfach die höfliche Bitte, dem Unterzeichneten bis zum 15. September l. J. solche Themen (wo möglich kurz motiviert) namhaft zu machen, deren Behandlung durch den Mittelschultag ihnen wünschenswert erscheint.

Der Geschäftsführer:

Dr. Victor Langhans

Wien, IX. Wasagasse 27.

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

Vorträge und Abhandlungen.

Über Behandlung der Geschichte auf den beiden Stufen des Gymnasiums.

Vortrag, gehalten am 25. Februar 1888 im Vereine „Mittelschule" in Wien von Dr. **Karl Rieger.**

Die Verhandlungsgegenstände des heurigen Vereinsjahres stehen, so verschiedenartig auch die Themen sind, in einem tiefer liegenden innigen Zusammenhang. Vorträge und Debatten suchen die unerbittlichen Consequenzen eines durch die Culturverhältnisse gegebenen Bildungserfordernisses mit den Rücksichten auf die Bedingungen des geistigen und physischen Wohles der heranwachsenden Generation auszugleichen. Sie dienen sämmtlich der ruhig sachlichen Lösung einer Zeitfrage, die bei ihren ersten Erörterungen vor sich her viel Staub aufgewirbelt und viel Aufregungen verursacht hat. Zahlreiche Streitschriften waren die Folge der Beunruhigung, welche die Überbürdungsfrage anfangs in allen dabei betheiligten Kreisen erregt hatte. Denn sehr unlautere Motive spielten bei dem Angriff auf die bestehende Organisation unseres Schulwesens mit und erheischten Abwehr. Solange die Überbürdung der Jugend ein Schlagwort schulfeindlicher Kreise war, um mit Hilfe der Überrumpelung Zustände zu schaffen, die es ermöglichen könnten, der Rechtsvortheile des Mittelschulunterrichtes ohne Leistungen theilhaftig zu werden, waren die Lehrer als die natürlichen Vertreter der Bildungsanstalten verpflichtet, jeden gefährlichen Eingriff in die Schulorganisation energisch zurückzuweisen. Seit sich jedoch der ruhiger Erwägung der Thatsachen vorangehende Sturm gelegt hat, fühlt jeder selbstständig vorgehende Lehrer das Bedürfnis, die erhobenen Anklagen, sowie alle Bedenken gegen die heutige Schulorganisation zu prüfen.

Einer Einsicht kann sich niemand mehr verschließen: „dass das Maximum der Durchschnittskraft unserer Schüler schon zur Aufarbeitung des dargereichten Materiales erforderlich ist, und dass nur wenige Schüler unter günstigen Bedingungen und selbst diese auch nur durch ausschließliche Beschränkung auf die Schul-

Digitized by Google

thätigkeit zur Verarbeitung, selbständigen Durchbildung und reifen Beurtheilung des Erlernten zu gelangen vermögen". Darum ist auch nicht in Abrede zu stellen, dass in den freilich oft übertriebenen Anklagen gegen das Gymnasium wegen Außerachtlassung der Rücksichten auf die Gesundheit der Schüler und wegen bedenklicher Zunahme anmaßenden Halbwissens ein Stück Wahrheit gelegen ist: es wurde im Unterricht wirklich vielfach gesündigt, freilich gesündigt in der besten, edelsten Absicht, die der Schule anvertraute Jugend für den Kampf um die wichtigsten Lebensinteressen wehrfähig zu machen, und geleitet von dem Dogma der Zeit: „Wissen ist Macht."

Was wir alle aus dem Streit der Parteien gelernt haben, ist die Erkenntnis der Schwierigkeit, eine Beschränkung des Lehrpensum vorzunehmen, ohne das Bildungsniveau herabzudrücken. Fürs erste scheint sogar die Aufgabe unlösbar oder doch gefährlich, weil die Furcht nicht ganz unbegründet ist, dass die bestehende Organisation des Gymnasiums in Frage gestellt wird, sobald die bisherigen Forderungen reduciert werden. Doch ganz aussichtslos ist meiner Meinung nach nicht der Versuch, innerhalb der anerkannt vorzüglichen Organisation unserer Gymnasien die Vertheilung des Lehrstoffes auf natürliche Principien zurückzuführen und die Stoffmenge ihrem Umfange nach zu beschränken. Wenn in jedem Gegenstande nur solche Erleichterungen eintreten, welche das Lehrziel nicht alterieren, und demnach nur ausgeschieden wird, was eine missverstandene Wissenschaftlichkeit in die Schule einführte, dann wird für jede Disciplin in dem ihr bisher zugewiesenen Zeitausmaß Raum zur freien Bewegung geschaffen und eine förderliche Entlastung erreicht. Sicherlich steht für alle Disciplinen das Eine fest: Alles für die bestimmte Altersstufe nicht Assimilierbare ist ohne Rücksicht auf seinen absoluten Wert auszuscheiden, und von dem appercipierbaren Stoffe muss auf Alles verzichtet werden, was nur immerhin sowohl für den einzelnen Gegenstand als auch für die ineinander greifenden Disciplinen entbehrlich ist.

Wie schwierig diese Sonderung mir selbst erscheint, und welche außerordentlich große Vorsicht ich beobachtet sehen möchte, beweise ich am deutlichsten durch die enge Begrenzung der Aufgabe, die ich mir selbst stelle. Ich wage es heute noch nicht, das ganze Problem der Vertheilung des historisch geographischen Unterrichtes zu entwickeln; ich halte mich insbesondere der Lösung der Frage nach der richtigen Ausscheidung des Nothwendigsten im geographischen Unterrichte nicht gewachsen, weil der geographische Unterricht durch die Instructionen eine neue Bildungsaufgabe erhalten hat, über welche ich mir in der kurzen Zeit, seit der Einführung der neuen Erfordernisse, ein berechtigtes Urtheil noch nicht bilden konnte. Ich wage es nur, meine Ansichten über die Behandlung des Geschichtsunterrichtes auszusprechen. Hier ist seit Jahren das Lehrziel sich gleich geblieben und zahlreiche Erfahrungen kommen dem prüfenden Beobachter zu Hilfe.

Digitized by Google

Ich will gleich anfangs betonen, dass ich die Geschichte für ganz besonders geeignet halte, auf das Gemüthsleben einzuwirken, dass mich diese Ansicht bei meiner Lehrthätigkeit bestimmt hat, und dass mich auch heute diese Überzeugung leitet. Ich halte für den besten Geschichtsunterricht, der das Herz mit großen Gefühlen erfüllt und der jugendlichen Einbildungskraft lebendige Bilder von der sittlich erhebenden Größe des menschlichen Wirkens liefert. Der Geschichtslehrer darf nicht zufrieden sein, dass die Schüler etwas Tüchtiges wissen, er muss streben, dass sie etwas Tüchtiges werden und leisten wollen: die Gesinnung zu wecken, ist der Zweck des Geschichtsunterrichtes in der Schule. Zu diesem Ziele gelangt der Schüler, wenn ihm nur das dargereicht wird, was auf seine Seele belebend wirkt, so dass er sich in der Anschauung menschlicher Großthaten in vergangenen Zeiten der eigenen Verantwortlichkeit bewusst wird und kein höheres Streben kennt, als in der Gemeinsamkeit für die Gemeinsamkeit zu wirken.

Ich weiß sehr wohl, dass ich bisher nur ganz allgemeine Grundsätze ausgesprochen habe, welche eine neue Behandlung der Geschichte noch nicht bedingen, allein ich habe diese das Lehrziel umschreibenden Sätze an die Spitze gestellt, um jedermann gegenüber meine Sache vertreten zu dürfen, wenn auch die von mir ausgesprochenen Anschauungen manchem gewagt erscheinen sollten.

Was ich ganz besonders im Geschichtsunterricht vermisse, ist der Unterschied zwischen Vorbildung und systematischem Unterricht, den die zweistufige Organisation des Gymnasiums voraussetzt. Ich glaube wohl berechtigt zu sein, zur Erhärtung dieser Beobachtung auf die Lehrbücher der Geschichte zu verweisen. Ich gehe nicht so weit, mich jenen Kritikern anzuschließen, welche in den Lehrbüchern für das Untergymnasium lediglich nur Auszüge aus den Büchern des Obergymnasiums sehen, so dass dann der Kern der geschichtlichen Thatsachen eigentlich im Untergymnasium gelernt, im Obergymnasium nur umkleidet würde. Allein ich finde die Anforderung im Geschichtsunterricht, wie sie gerade aus den gebräuchlichen Lehrbüchern resultiert, für Untergymnasien zu groß. Die Lehrbücher halten an der Voraussetzung fest, der Geschichtsunterricht müsse schon auf der Unterstufe ein Gesammtbild liefern. Ich leugne nicht, dass der Gedanke, zumal geistreich vertreten, sehr bestechend ist; allein was in der Theorie so einleuchtend und verlockend erscheint, in der Praxis ist es undurchführbar. Bei der Kürze der Zeit und der Menge des Stoffes können bloß knappe Datenangaben dem Schüler zur Aneignung dargereicht werden. Setzt es schon eine ganz außerordentliche Darstellungsgabe des Lehrers voraus, um diese Steinchen zu einem lebensvollen Geschichtsbilde zu gestalten, so erwächst für den Schüler eine noch schwerere Arbeit, die Mannigfaltigkeit der in Umrissen gebotenen Thatsachen und Zustände zur Einheit zusammenzufassen und als ein Ganzes auf sich wirken zu lassen. Man prüfe nur, was und wie viel die Schüler des Untergym-

Digitized by Google

nasiums am Ende eines Semesters wirklich beherrschen, und jeder wird sich überzeugen, dass die Aneignung eines Gesammtbildes ein frommer Wunsch ist, und dass der Geschichtsunterricht, der diese überspannte Anforderung für das Untergymnasium im Auge hat, oft gar keinen Erfolg erzielt, zuweilen sogar den angeborenen Sinn für das geschichtliche Leben ertödtet. Wer hingegen sich begnügt, unbekümmert um eine gewisse systematische Vollständigkeit, den kindlichen Schülern einzig das zu bieten, was freut und fördert, wofür sie geistige Empfänglichkeit und theilnahmsvolles Verständnis besitzen, der hat sicher nicht über schlechte Schülerleistungen zu klagen Ursache gehabt. Und es ist auch natürlich.

Das Kind ist empfänglich und bildsam; aber nur empfänglich für Erscheinungen oder Begebenheiten, welche in seiner Einbildungskraft bestimmte Anschauungen hervorrufen können; bildsam einzig durch sein Gemüth. Dies zu wecken und zu pflegen, jene zu beschäftigen und zu zügeln, ist die Aufgabe des Lehrers; wer dem Bedürfnis des kindlichen Untergymnasiasten, den Kreis der Erfahrungen aus der sichtbaren Welt zu erweitern, was in ihm als Ahnung dämmert, zur Thatsache auszubilden, Rechnung trägt, der täuscht sich nicht in der Voraussetzung, dass in dem Schüler allmählich der Drang nach klaren Begriffen und nach Gründen der Erscheinungen lebendig wird. Was aber erhalten jetzt die Schüler der zweiten Classe, 11—12jährige Knaben: Definitionen, Namen, Zahlen, kurze schwere Sätze. — Die Begriffe der Geschichte, der historischen Geographie und Chronologie werden ihnen erklärt, ein Überblick über die alte Welt, Belehrung über Völkerkunde und Culturzustände im allgemeinen wird ihnen dargereicht; dann lernen sie geographische Daten von Afrika und Ägypten mit den „alten" und „neuen" Namen, und selbst wenn eine zweckmäßige Vertheilung und Verbindung des Geographiestoffes mit der Geschichte diese Arbeit ihnen erleichtert, stehen sie vor dem Wunderland der Pyramiden, von denen sie erst später im Abschnitt Cultur etwas Näheres erfahren, um sich zunächst abzumühen, die Namen Amenemha III. und Amenhotep III. sich einzuprägen.

Sie müssen lange warten, bis sie mit der ersten lebendigen Geschichte vom Schatzhaus des Rhampsinit bekanntgemacht werden, wenn nicht gar ein ökonomischer Lehrer das kleingedruckte „systematisch" streicht, um es dem Privatfleiß der Schüler zu überlassen. Ich bitte, mit Sorgsamkeit unsere Lehrbücher zu prüfen, und sie werden, meine Herren, zugeben, dass ich nur referiere. — Findet dabei Gemüth und Phantasie wirklich Nahrung und Befriedigung?

Das Kind kann aus seinem Traumwesen nur allmählich ins Leben geführt werden. Darum sollen Mythe und Sage den Knaben aus der Märchenwelt sachte in die Wirklichkeit hinüberleiten. In dieser Weise langsam und richtig vorbereitet, steht dann der Jüngling sinnend vor den strengen Geboten der Pflicht; er hat ja eine rein menschliche Theilnahme an thatkräftigen Persönlichkeiten und edlen Charakteren gewonnen.

Leicht hebt scheinbar die Geschichte an, wenn sie mit der Erzählung von König Rhampsinit, seinem Schatzhaus und dem Diebe beginnt. Doch wird dieses ägyptische Märchen schlicht, wie es Herodot lehrt, erzählt, verfehlt es nicht seine Wirkung. Dass Schlauheit darum von den Ägyptern geschätzt ward, weil sie mit der Geschicklichkeit verwandt ist, welche diesem Volke die großen Bauten errichten lehrte, begreift das Kind rasch, und den ernstern Hintergrund hiezu bietet die Erzählung von den Pyramidenbauten — ich sage absichtlich Erzählung, weil im Geschichtsunterricht nur erzählt werden soll, selbst Beschreibungen in Erzählungen verwandelt werden müssen. — Dass nicht menschliche Schlauheit ausreicht, um alle Schwierigkeiten zu überwinden, lernt das Kind schon aus der Geschichte der Theilfürsten kennen; und endlich zeigt ihm die List des Kambyses bei Pelusium, wie ohnmächtig die klugen Ägyptier den schlauern Persern gegenüber waren. Auf solche Gedanken gerathen Kinder ohne weitere Anleitung, wenn der Lehrer nur geschickt die Bilder gruppiert und lebhaft erzählt. Herodot kann ihm hierin stets Lehrer und Führer sein. Auf diese Weise lässt sich die ganze orientalische Geschichte um wenige Sagen und Persönlichkeiten gruppieren; dem Schüler werden die verschiedenen großen und mächtigen Reiche in ihren mannigfachen Schicksalen durch anschauliche Erzählungen dieser Spiegelbilder der Wirklichkeit viel klarer als durch die genaueste Einprägung und Aneignung der zahlreichen kurzen Daten, die unsere Lehrbücher ihm bieten.

Nicht besser und wirkungsvoller kann dem Schüler der Gegensatz zwischen Hellas und dem Orient anschaulich gemacht werden, als an der Erzählung „Solon und Krösus“. Die einfachen, schlichten, natürlichen Lebensformen der Griechen im Gegensatz zu den maßlosen Ansprüchen der Orientalen, bei denen selbst rührende Freundschaftstreue (Zopyrus) excentrisch wird.

Langsam auf die Griechen hingeleitet, werden die jungen, empfänglichen Gemüther von der Sagenwelt zur Begeisterung hingerissen. Großthaten und erschütternde Menschenschicksale erleben sie. Wer einmal Kinder beobachtet, wenn er ihnen die Ödypussage, freilich geleitet durch die sittlich erhabene Auffassung der Sage bei Sophokles, in schlichter Ausdrucksweise vorerzählt, der wird die bildende Wirkung der Sagen wohl mit Rührung erkennen. Lebensvoll muss die Darstellung sein. Wie anders wirkt die ausführliche Erzählung des in Ilias und Odyssee belesenen Lehrers auf die lauschenden und staunend aufblickenden Schüler, als der lakonische Bericht über den trojanischen Krieg, den der Schüler aus seinem Leitfaden entnehmen kann.

Aus dem Gebiet der Heldensage führt die Erzählung von Codrus' Tod in die hellenische Geschichte ein; Athen und Sparta stehen im Gegensatz. Der Schüler kann hier leicht begierig gemacht werden, mehr von den feindlichen Bruderstämmen zu hören, mit einem getheilten Gefühl zwischen Bewunderung und Schauer vernimmt er, wie Lykurg die spartanische Jugend zu Helden er-

zog. Solon ist ihm schon bekannt, und er freut sich, ihn in seiner Vaterstadt wirken zu sehen und zu vernehmen, welche hohen Verdienste der bescheidene Weise sich um sie erworben hat.

Und wieder kann eine Erzählung besser als alle Aufzählungen den Gegensatz der Joner und Dorer charakterisieren. Man führe nur dem Schüler „Aristagoras und Kleomenes" vor, eindringlich, doch nicht aufdringlich, und das Bild haftet in der jungen Seele und wirkt dort still fort.

Mit den Perserkriegen tritt die Kriegsgeschichte in den Bildungskreis des Untergymnasiasten. Gerade diese Kämpfe können für die jugendlichen Schüler nicht genug ausführlich behandelt werden. Will der Lehrer wissen, ob er seine Sache gut gemacht hat, dann schaue er sich nach der Schilderung der Schlachten (Marathon, Thermopylen, Salamis etc.) die Schüler an: Leuchten die Augen, glühen die Wangen, nun dann darf er mit sich zufrieden sein. Dabei vergesse er nicht, die leitenden Personen Miltiades und Leonidas, Themistokles und Pausanias, Aristides und Kimon in ihrer ganzen Eigenart ihnen verständlich zu machen, so dass sie neben den thatkräftigen Helden auch an den edlen Männern Interesse gewinnen und ebenso gerne die rastlose Fürsorge des Perikles, die rührende Menschengüte des Sokrates, die seltene Beharrlichkeit des Demosthenes bewundern, wie sie sich für die hinreißende Größe Alexanders begeistern. Sind diese Partien der griechischen Geschichte wirklich geistiges Eigenthum des Schülers geworden, dann hat er auch ein lebendiges Bild vom griechischen Volke, er kennt Thaten der erhabensten Vaterlandsliebe und beginnt die unüberwindliche Macht des gesunden Gemeingeistes zu begreifen. Will der Lehrer die Bilderreihe der großen Förderer und großen Zerstörer erweitern, so kann er noch, wenn ihm Zeit in einer Classe von begabten Schülern übrig bleibt, Epaminondas und Pelopidas, Alcibiades und Lysander aufnehmen. Mehr jedoch hielte ich für Übel, weil gerade durch überflüssige Stoffmenge die freie Entfaltung des natürlichen und sittlichen Gefühlslebens im Schüler gestört und die herrliche Anlage der Natur, sich an dem wirklich Großen und Guten zu erbauen, vor dem Verderblichen zurückzubeben, erstickt wird.

Nicht anders möchte ich die römische Geschichte behandelt wissen. Hier steht freilich meinem Plane in erster Linie das Vorurtheil entgegen, dass die römische Geschichte so fest in sich gefügt und so consequent entwickelt sei, dass sie eine Gruppierung des Stoffes um hervorragende Persönlichkeiten nicht gestatte. Ich halte diese Ansicht für ein Vorurtheil, weil nur der so sprechen kann, welcher durch Niebuhr und Mommsens Schule gegangen und Livius und Polybius vom staatsrechtlichen Standpunkte aus gelesen oder den formalen Begriff der römischen Rechtsentwicklung auf das geschichtliche Leben übertragen hat. Wer aber an Plutarchs vergleichende Biographien denkt, der weiß, dass auch die Römer große Charaktere zu allen Zeiten hervorbrachten, die so aufgefasst und behandelt werden können, dass die jugendliche Begeisterung

mit Freude der Darstellung folgt, das Gemüth erhoben und die Phantasie mit farbenreichen Bildern erfüllt und doch zugleich mit den Anekdoten und Geschichten auf die Begebenheiten ein scharfes und bezeichnendes Licht geworfen wird, vollkommen hinreichend, um durch die Vorführung der bedeutenden Männer das römische Wesen mit voller Bestimmtheit erkennen zu lassen. Wer dürfte leugnen, dass Gestalten wie Horatius Cocles, Menenius Agrippa, Publius Valerius Agricola, Coriolanus, die Fabier, Licinius Stolo das römische Wesen während des Kampfes der Stände besonders für diese Unterstufe trefflich charakterisieren. Und nur diese Zeit allein kann manchem für biographische Erzählung ungeeignet erscheinen. Denn über die Behandlung der Heldenzeit der samnitischen und punischen Kriege, über die Darstellungsweise der inneren Bewegungen von den Gracchen bis auf Julius Caesar wird es kaum erhebliche Differenzen geben, sobald nur zugestanden wird: Der Untergymnasiast muss Menschen handeln und leiden sehen, für politisch-sociale Bestrebungen, für Verfassungsverhältnisse, für die große Organisation des Staatswesens fehlt ihm noch gänzlich der Sinn. Schließen sich an die Erzählungen und Charakterbilder aus der inhaltsvollen Periode innerer und äußerer Kämpfe die lebendigen Bilder des Augustus und Arminius, des Tiberius und Germanicus, des Vespasianus, Titus und der Zerstörung von Jerusalem, des Trajanus und Decebalus, des Marc Aurelius und der Marcomannen, des Diocletian und der Christen, Constantins, Julianus und der Alemannen, so wissen die Schüler des Untergymnasiums genug von den Weltbezwingern, wenn sie auch kein einziges Gesetz, ja nicht einmal die Begriffe der Republik und des Kaiserthums gehört haben.

Schon die Mannigfaltigkeit der Situationen, die wachsende Menge der Begebenheiten stellt an den Schüler genug Anforderungen, so dass der Lehrer durch die Behandlung des Gegenstandes dem Schüler keine neuen Schwierigkeiten bieten darf, will er nicht den Fortschritt der Schüler in ihrer geistigen Entwicklung geradezu gefährden. Und hat der Lehrer ein festgefügtes Gesammtbild der römischen Geschichte, so hat er auch nicht zu sorgen, dass seine Schüler nur losgetrennte Glieder, keine zusammenhängende Darstellung erhalten. Denn er gibt ihnen einen ideellen Zusammenhang, der besser und lebendiger wirkt als die chronologische Aufeinanderfolge unverarbeiteter Daten.

In der dritten Classe wird die Zeit von der Begründung germanischer Reiche auf römischem Boden bis zur Entdeckung Amerikas behandelt. Allgemein hält man diesen Zeitraum für weit weniger bildsam als die griechisch-römische Geschichte. In der That, das plastische Bild der handelnden Persönlichkeiten fehlt, dazu gehört die rege Bewegung der Griechen und Römer. Die germanische Welt ist, mit der Antike verglichen, arm und einförmig. Doch ist sie nicht minder mächtig und groß durch das schönere Innenleben und packt unmittelbar das Gemüth, sobald nur die richtige Behandlung den Stoff der Geistesentwicklung

Digitized by

der Schüler anpasst. Allein gerade hierin wird selten das Rechte getroffen. Die Sage und Volkserzählung wird nicht gepflegt, ja der Lehrer entschuldigt sich förmlich durch methodische Aufgaben, wenn er sich ihrer bedient. Freilich mit Unrecht, auch sie sind, wie die antike Heldensage, durch die Seele von Dichtern gegangen und leben im Geiste des Volkes fort, auch in ihnen offenbart sich Ahnenfreude und Ahnenstolz, die lautere und reine Quelle der nationalen Gefühle, der Vaterlandsliebe, der dynastischen Treue und Anhänglichkeit. Woher also die Ängstlichkeit?

Die Wiener Universität genießt mit Recht den Ruf, in ihrer Mitte die Pflanzschule exacter Methode auf dem Gebiete historischer Forschung zu besitzen; diese exacte Wissenschaft hat ihre bedeutendsten Leistungen auf dem Gebiete jener Jahrhunderte aufzuweisen, welche durch die *Monumenta Germaniae historica* vertreten sind. Freilich vor der haarscharfen Kritik hat keine Sage und Volkserzählung Bestand. Sind sie aber deswegen nicht doch historische Elemente und haben sie nicht ihre volle Berechtigung? Auch die Sage hat nicht minder wirkungsvoll gelebt und Einfluss genommen, wie die nackten Thatsachen, welche die Geschichtsforschung erweist. Die Sage erfindet nichts, sondern sie schmückt nur die Thatsachen und Charaktere mit entsprechenden Zügen aus. Die Gestalten der Sage gehören also auch zu den Ahnen, die für uns gelebt haben, und die wir ebenfalls kennen lernen müssen, um uns selbst zu verstehen. Die Schule darf sich also dieses Bildungselement durch die Wissenschaft nicht verkümmern lassen. Ja sie hat es zu pflegen und auszubilden.

Noch eine Bemerkung: Die Lehrbücher stehen nämlich auch unter dem Einfluss der protestantischen Geschichtsschreibung. Das Verdienst derselben wird niemand in Abrede stellen, weil durch sie erst die Geschichte zum Range einer Wissenschaft erhoben wurde. Allein sie hat in dem Kampfe gegen die Autorität des Papstthums und der Kirche auch die ältere Kirchengeschichte stigmatisiert und die Heiligenleben und Legenden zuweilen höhnend zersetzt; und da in unseren Tagen das Vorurtheil gegen diese Quellen historischen Wissens noch immer nicht überwunden ist, so wagen manche nicht, den bildenden Wert der Legenden und Heiligenleben offen anzuerkennen, obschon sie ihn zugestehen müssen, weil ihn die Kunstgeschichte bestätigt. Denn die Legende ist eine Blüte des dichtenden Volksgeistes; zugleich hängt sie mit der Einrichtung des Christenthums und der Cultur Europas innig zusammen. Herder rühmt von ihr: „In den christlichen und dunklen Jahrhunderten treten Geistesgestalten mit Zügen so edler Einfalt, so reiner Würde und Schönheit auf, dass ihnen eben deswegen fremder Schmuck entbehrlich ist, weil sie buhlend nicht reizen mögen. In der Einsamkeit, in bangen Zeiten der Furcht und Noth, überhaupt aber in jedem engen menschlichen Kreise sprechen sie mit sanfter Gewalt dem menschlichen Herzen zu und gebieten Einkehr in sich selbst, Glauben, Liebe, Geduld, strengen Gehorsam." Soll ich zu diesen Worten noch etwas hinzusetzen? Ich glaube nicht.

Digitiz

Doch nicht nur das Seelische macht die Legenden wichtig und unentbehrlich. Tritt die Legende zur Sage, dann erst fasst der Schüler das Wesen des alten Germanen und den Sinn der christlichen Bildung. Die christlich-germanische Cultur, von der er später so viel hört, bleibt ihm kein leeres Wort, bei dem er sonst wenig denkt; sie wird ihm eine Thatsache innerer Erfahrung, auch wenn er sie auf dieser Bildungsstufe noch nicht benennen kann. Durch Sage und Legende wird ihm die Zeit der germanischen Wanderungen, die Periode der Bildung germanischer Reiche auf römischem Boden lebendig, vor allem aber das geschichtliche Leben in unserem Vaterlande, welches ihm sonst dunkel bleibt. Die legendarische Geschichte von der Hinrichtung des Militärtribus Florianus von Cetium zu Laureacum reicht noch in die Zeit der letzten Christenverfolgung zurück. St. Severin tritt an der Donau dem jungen Rugierhelden Odoaker entgegen; und bis in die Zeit des St. Wolfgang, der am Abersee vor Weltensturm Zuflucht sucht, führen Sagen und Legenden den Schüler und erschließen dem jugendlichen Gemüthe eine neue Welt, ebenso wirkungsvoll wie die Sagenwelt der Griechen. Und versteht der Lehrer, dem Schüler an Justinian das fortlebende Römerreich, an Mahomed und an den Eroberungen der Araber die neuemporkommende Macht des Islam vorzuführen; stellt er ihm die Gefahren dar, welche der christlich-germanischen Welt mit dem Untergange drohten, seit das Geschlecht der blondgelockten Merovinger in Unthätigkeit gesunken war, wie treten dem Knaben dann plastisch die Gestalten des Siegers über die Araber und seines größeren Enkel, Karl des Großen, entgegen, der alle deutschen Stämme zu einem mächtigen Reiche verband. Wie lauscht der Schüler mit Entzücken den biederen Mähren des ungenannten Mönches von St. Gallen, wie packt ihn die Scene in der Peterskirche zu Rom und wie rührt ihn die Fürsorge des gewaltigen Herrschers für sein Volk. Von da an ist wohl durch die deutsche Geschichte der Weg gewiesen: allein auch hier soll nicht äußere Vollständigkeit die tiefere innere Wirkung gefährden. Schon Ludwig der Fromme ist mit großer Vorsicht zu behandeln, weil die tiefer liegenden Ursachen für das tragische Geschick dieses schwachen Regenten dem Untergymnasiasten nicht mitgetheilt werden können. Aber von den Nachfolgern bis auf „Heinrich der Deutschen König" ist ganz abzusehen. Ich halte für zweckmäßig, sich hier nur an jene Fürsten zu halten, deren Geschick den jugendlichen Geist fesselt, handelnde Kraft, Mannesmuth und Charaktergröße, also das deutsche Heldenthum in geschichtlicher Zeit vorführt. Darunter mische man Erzählungen aus der späteren Sage, wie Heinrich von Baiern im Dome zu Quedlinburg, Ernst von Schwabeu u. dgl., und zeichne Gestalten aus dem kirchlichen Leben der deutschen und romanischen Völker, wie St. Norbert oder Bernhard von Clairveaux, damit die Schüler auch das tiefe Seelenleben des christlichen Abendlandes ahnen lernen und sich an den Beispielen rührender Menschenliebe, außerordentlicher Treue und

Digitized by Google

Hingabe erbauen. Durch solche Bilder vorbereitet, wird dann die Darstellung der Kreuzzüge wie ein voller Accord mächtig wirken und die kriegerischen Scenen und Schlachtenbilder die jugendliche Phantasie ebenso unmittelbar erfassen, wie die feierlichen Scenen religiöser Begeisterung das Herz auch des Gleichgiltigen rühren müssen.

Von der Zeit Rudolfs von Habsburg an ist die österreichische Geschichte in Verbindung mit der deutschen in den Vordergrund zu stellen. Fehlen dieser Zeit glänzende Erscheinungen, ebenbürtig den Kreuzzugheldeu und Hohenstaufen, so ist hier doch nicht ein trockenes Referat durch den Mangel an großartigen Situationen gerechtfertigt. Auch diesen Zeitraum kann der Lehrer wirkungsvoll erzählen — und er soll es auch; er belebe nur die populäre Tradition der Fürsten aus dem Hause Habsburg, und er hat alles, was er braucht. Die Anhänglichkeit des Volkes an das Herrscherhaus hat in Sage und Geschichte eine reiche Fülle von schönen Charakter- und Gemüthszügen aufbewahrt — nur in unseren Lehrbüchern ist diese gemüthsinnige Überlieferung in den Dienst der systematischen Vollständigkeit gestellt und daher zurückgedrängt. Erzählt der Lehrer schlicht und herzlich, was ihm die deutschen Quellen von der Colmarer Chronik angefangen bis auf Ebendorfer und selbst noch Äneas Silvius von den Fürsten aus dem Hause Habsburg berichten, so lauschen ihm die Schüler gerne, denn die tief in des Deutschen Herzen lebende Ahnenfreude denkt gern mit Stolz an Fürsten, von denen sich das Volk viele menschliche und leutselige Handlungen erzählt. Das Gemüth gewinnt dadurch gerade an der Geschichte der drei letzten Jahrhunderte des Mittelalters den größten Antheil. Gelegenheit zu bleibender Einwirkung auf die Schüler bietet sich genug, und Zeit zur Ausführung der Bilder ist hinreichend vorhanden, wenn sich der Lehrer in der Hauptsache auf die Geschichte der Dynastien der Habsburger, Luxemburger und Angiovinen beschränkt. Furcht, dass der Gesichtskreis in dieser Beschränkung zu enge werde, hat der Lehrer nicht nöthig, weil ihm die europäische Stellung der drei Herrscherfamilien Anhaltspunkte genug bietet, um die Geschichte der Nachbarreiche in ziemlicher Ausführlichkeit zu berücksichtigen. Unter anderm leitet das Haus Luxemburg zwanglos zur Geschichte des großen Kampfes zwischen England und Frankreich, wirkungsvoll durch die merkwürdig hehre Erscheinung des Landmädchens aus dem Dorfe Dom Remy in Lothringen. Sie erscheint dem Schüler, als wenn hier plötzlich durch die Macht des Glaubens an die göttliche Sendung Vaterlandsliebe, Muth, Geistesgegenwart, Frömmigkeit und Tugend wie im Lichtglanze verklärt einem verzweifelten Volke erschienen wären, um zur Rettung Frankreichs Wunder zu wirken. Diese außerordentliche Erscheinung offenbart dem Schüler die Innerlichkeit des christlich-germanischen Lebens in der Zeit der Anarchie des ritterlichen Wesens und wirft auch ein strahlendes Licht auf die Gemüthstiefe tüchtiger Menschen in Jahrhunderten, welchen der äußere Glanz von Großthaten mangelt.

Digitized by Google

Das Haus Habsburg erbt die Macht und Tradition der Luxemburger. Maximilian, der letzte Ritter, leitet die Weltstellung seines Hauses ein; Karl V. und Philipp II. behaupten sie. Trotz Einzelcharakteristik schließt sich also an die Darstellung der wichtigsten Actionen der früheren Jahrhunderte pragmatisch die Geschichte der späteren Zeit. Der Lehrstoff der IV. Classe entwickelt sich organisch aus den früheren.

Auch dieser Lehrstoff erfordert Ausscheidung des Unzweckmäßigen oder Überflüssigen. Ich frage, meine verehrten Fachcollegen, was sich z. B. mit der Geschichte Heinrichs VIII. in der Quarta anfangen lässt: dass das Privatleben dieses Fürsten den absolutistischen Geist des autokraten Reformators charakterisiert, ist für den Schüler auf dieser Unterrichtsstufe unfassbar — und bloß zu zeigen, dass den König mit den Gelüsten eines Ritter Blaubart schon in seiner letzten Ehegattin hienieden die Nemesis ereilte, dünkt mich für den Geschichtsunterricht geradezu frivol. Nicht besser steht es mit Calvin. Die Lehre von der Gnadenwahl, welche freilich durch ihre consequente Strenge harte und feste Charaktere bildete, ist zu subtil für Schüler von 13 bis 15 Jahren, und was von dem Menschen übrig bleibt, wenn seine Lehre nicht erörtert werden kann, gibt ein schiefes Bild. Ebenso sind die Hugenottenkriege mit der Bartholomäusnacht auf dieser Unterrichtsstufe ungeeignet. Und derart gibt es vieles. — Bezüglich der Stoffauswahl haben meiner Meinung schon die Instructionen (S. 149 f.) das Richtige gegeben. Ein Mehr dem Umfange nach wäre von Übel. Nur ist auch hier nothwendig, die handelnden Personen vorzuführen, nichts von Bewegungen und Zuständen losgelöst von den Männern, welche ihre Träger sind; auch hier möglichste Anlehnung an die volksthümliche Tradition, lebendige Schilderung der Situationen, wo es angeht, dramatisch bewegt durch Erzählung in directer Rede, auf die auch bei den Schülern zu dringen ist, um sie an genaue, positive Auffassung und Aneignung der historischen Thatsachen zu gewöhnen. Dazu trete dann eine liebevolle Würdigung der verdienstvollen Helden und Staatsmänner unseres Vaterlandes, gegen die unsere Lehrbücher recht stiefmütterlich vorgehen. Von Montecucoli, Rüdiger von Starhemberg, Karl von Lothringen, Dhaun, Laudon, Radetzky wissen die Schüler kaum mehr als die Namen, von Prinz Eugen und Erzherzog Karl einige Schlachtennamen. Freudig begeistern sich die Schüler für deren Lebensbilder und danken durch warmes Interesse und lebendiges Erfassen mit dem Herzen. Dadurch erhalten dann die vielen großen Kriege, an denen Österreichs Völker theilnahmen, ihren vollen bildenden Wert: Die Feldzüge in gedrängter Übersicht sind für den Schüler Qual und Plage, Heldenthaten großer Feldherren, anschaulich vorgeführt, prägen sich dauernd dem Gedächtnis ein, bilden eine sichere Grundlage für den Auf- und Anbau des systematischen Geschichtsunterrichts und wirken mit unwiderstehlicher Gewalt auf die keimenden Gesinnungen in den jugendlichen Gemüthern ein.

Sagen, Mythen, Legenden und Lebensbilder sich plastisch abhebender Gestalten und endlich Kriegsgeschichte bilden das Materiale des Geschichtsunterrichtes auf der unteren Stufe. Dies wird durch fortlaufende farbenreiche Erzählung zur lebendigen Anschauung gebracht; dagegen wird die innere politische Geschichte auf dieser Stufe gar nicht behandelt, sondern das Verständnis für dieselbe nur dadurch geweckt, dass der Lehrer bei der Erzählung der Handlungen gleich die Farben wählt, um die Eigenthümlichkeit des Volkslebens deutlich zu charakterisieren. Bei richtiger Stoffwahl und richtiger Behandlung kann in der Darstellung jeder Begriff umgangen werden, welcher eine verfassungsgeschichtliche Erörterung erheischt. Wird die Geschichte auf der Unterstufe wirklich geistiges Eigenthum der Schüler, dann bieten auch die erworbenen Kenntnisse die Grundlage zur Erfassung der Geschichte nach ihrem causalen Zusammenhang.

Bei dem Streben nach dem Pragmatismus der geschichtlichen Erscheinungen und Thatsachen wünschte ich den echt historischen Gesichtspunkt unseres Meisters Ranke als leitendes Princip für die Auswahl des historischen Stoffes festgehalten: „Die Nationen können in keinem andern Zusammenhang in Betracht kommen, als inwiefern sie, die eine auf die andere wirkend, nach einander erscheinen und mit einander eine lebendige Gesammtheit ausmachen."

Darum bin ich der Meinung, dass auch auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichtes selbst von allen Erörterungen „über Begriff und Methode der Geschichte, über Quellen und Hilfsmittel der historischen Disciplin" ganz abgesehen werde, weil sie nur der Concession an einen nun doch schon überwundenen Formalismus entsprungen sind. Ebenso halte ich an der Ansicht fest, dass die neuesten Forschungen und Entdeckungen auf dem Gebiete der orientalischen Geschichte die historischen Aufgaben in der Mittelschule nicht beeinflussen dürfen. Von den orientalischen Völkern soll der Schüler wissen, welche Culturelemente ihnen zu danken sind, und auf welchem Wege sie übermittelt wurden. Daher genügt es, wenn er von der ganzen älteren ägyptischen Geschichte bis auf Ramses II. nur die vom Anbau des Nils abhängige Cultur kennen lernt, die zuerst in den Pyramidenbauten und in dem auf Arbeitstheilung beruhenden System geschlossener Stände ihre Eigenart entfaltet und in den astronomischen Studien und Wahrnehmungen der Welt ein Gemeingut hinterlässt, das in der heutigen Zeitrechnung noch fortlebt. Auch die großen Eroberungszüge Ramses' II. (des Sesostris der Griechen) dürfen nur soweit verfolgt werden, als sie darthun, wie das ägyptische Volk mit seinen geistigen Errungenschaften und der umfassenden vielseitigen Bildung seiner Priesterschulen aus der bisherigen Isolierung heraus und mit den semitischen Völkern in Vorderasien in Verbindung trat. Weiters geht der Lehrer auf die religiösen Vorstellungen der hier zusammenstoßenden Völker nur insoweit ein, als er durch die Gegenüberstellung des Amon-Ra- und Baaldienstes den Schüler

Digitized by Google

über den Unterschied zwischen der localen Eigenart eines in Bodencultur betriebsamen Volkes und der universalen Natur handeltreibender Völker aufklären will. Denn es muss ja der Einfluss dieser Völkergruppen auf das tägliche Leben und seinen Verkehr, dort durch den Kalender, hier durch Münze, Maße und Gewichte dem Schüler klar werden. Neben diesen wichtigen Culturmomenten hat der Lehrer nur wenige Thatsachen aus diesem Theile der orientalischen Geschichte darzustellen, weil es genügt, wenn der Schüler die geschichtliche Entwicklung einsieht. Es muss ihm klar werden, dass die Culturwelt der Chaldäer am Euphrat, die kleinen Reiche Syriens der Phönizier und der durch ihren Glauben allein mächtigen Israeliten weder von Dauer noch von nachhaltiger Einwirkung auf die Folgezeit sein konnte, weil diese in begrenzten Gebieten sesshaften Völker in den steten Kämpfen untereinander sicherlich untergegangen wären; sie wurde erst bedeutend, als das assyrische Reich sie in sich fasste und vor den Gewaltsamkeiten der rohen Nachbarvölker schützte. Der Schüler muss an den großen Eroberern die Erfahrung machen, dass die Unterwerfung der selbständigen Völker und Stämme und ihre Vereinigung zu einem großen, wehrfähigen und wohlgerüsteten Reiche nothwendig war. Und ebenso ist die medo-persische Geschichte auf diejenigen Persönlichkeiten und ihre Leistungen zu beschränken, welche die religiöse Grundlage des alten persischen Königthums aufdecken, d. h. jede Art von Cultur mit der Macht des Großkönigs zu verbinden, so dass die Schüler erkennen, die Erfolge sind dort, wo ein großer Mann erfüllt vom Geist der Ordnung, des Rechts und der Wahrheit strebt und ringt, Misserfolge dort wo ein Machthaber durch Gewaltsamkeit sich die Völker unterwerfen will. Wird bei der Geschichte der orientalischen Reiche stets auch der Verbindung mit den Griechen gedacht, so werden nicht nur die wechselseitigen Beziehungen und die unversöhnlichen Gegensätze der griechischen und orientalischen Lebensbedingungen ersichtlich, sondern das Wesen der Culturübertragung und der Zusammenhang der aufeinander einwirkenden Culturkreise wird klar.

Die griechische Geschichte ist die Hauptaufgabe der V. Classe. Das Ziel ist hier, das Wesen der hellenischen Bildung und die Bedeutung des Hellenismus für die orientalische und römische Welt dem Verständnis der Schüler nahezubringen, damit er begreift, wie viel die moderne Culturwelt den unsterblichen Werken dieses außerordentlich und glücklich begabten Volkes dankt. Weil die Griechen für die Menschen jederzeit unter localen Bedingungen gewirkt haben, so wird hier das Erfordernis, handelnde und leidende Menschen in ihrer Einwirkung auf die Gemeinsamkeit, sowie die Macht der Thatsachen in ihrem Einfluss auf das Einzelleben zu verfolgen, schon durch die geschichtlichen Erscheinungen selbst vorbereitet. In Griechenland war alles eigenthümlich geartet, folglich sind die Charaktere der handelnden Personen, ihre Entwicklung und ihre individuelle Bedeutung leicht erkennbar, und ohne Schwierigkeit kann der Schüler mit ihnen

vertraut gemacht werden: er sieht bedeutende Männer in den Volksgenossenschaften handeln und wirken, er begegnet ihnen bei der Bildung von Gemeinwesen, verfolgt sie bei der Fürsorge für das Gedeihen der Vaterstadt; er lernt die Selbsttäuschung des ungezügelten Ehrgeizes, die verhängnisvollen Folgen der Selbstsucht kennen.

Dass der Lehrer gerade diese Aufgabe vollständig löse, muss sein Hauptaugenmerk sein. Er wird also selbst die verlockende Arbeit aus den Sagen, welche des Schülers geistiges Eigenthum sind, den historischen Kern auszulösen, auf die wenigen Fälle zu beschränken wissen, in welchen aus der Analyse eine bezeichnende menschliche Handlungsweise, wie aus der Herakles-Sage die Bändigung der Ungethüme, die das Land unsicher und unbewohnbar machen, oder aus der Theseus-Sage die Befreiung Griechenlands vom Orient — hervortritt. Denn die Heroen dürfen den Schüler auf der obern Stufe nur mehr als Menschen interessieren, die das wirklich ausführten, was die Besten ihrer Zeit als nothwendig erkannt haben. Ebenso sind die Kriege und äußeren Verwicklungen nur mehr in ihren Rückwirkungen auf das innere Gemeinwesen vorzuführen. Dagegen erfordert die Verfassung von Sparta, welche zwischen dem monarchischen und oligarchischen Elemente in der Gemeinde vermittelt, und im Gegensatz dazu die Demokratie von Athen, die aus dem Kampfe zwischen der monarchischen Form der Tyrannis und der oligarchischen Gewalt der vornehmsten Geschlechter hervorgegangen ist, eingehende Würdigung; doch ist nie zu vergessen, dass die innere Entwicklung eines Gemeinwesens immer durch ausführliche Charakterisierung der theilnehmenden Personen verständlich gemacht werde: die mythische Persönlichkeit des Lykurgos, in welchem das spartanische Volk die Erinnerung an seine Verfassungsgeschichte verkörperte, und die historischen Erscheinungen des Drakon, Kylon, Solon, Peisistratos, Kleistherus, Aristides, Kimon und Perikles erheischen eingehende Behandlung. Der Schüler muss durch sie derart in das Leben der griechischen Städte eingeführt werden, dass er die localen Bedingungen und universalen Einwirkungen innerhalb des Gemeinwesens einer Stadt kennen lernt. Ebenso müssen ihm die Schicksale eines Kleon Konon, Alcibiades, Sokrates und Thrasybul die verhängnisvollen Veränderungen im Gemeinwesen verständlich machen; und endlich muss er an Künstlern und Gelehrten, Dichtern und Denkern, und zwar durch möglichst unmittelbare Bekanntschaft mit ihren Schöpfungen, den Gang der Sittenbildung der Griechen und die Art, wie sie sich ihren politischen Einrichtungen gesellten, wahrnehmen können. Den Schluss der griechischen Geschichte bilden die Helden der thebanischen Hegemonie und Demosthenes. Aus dem Leben des Demosthenes erfährt der Schüler, dass dieses hochbegabte Volk nicht die Fähigkeit hatte, aus sich ein Volksgemeinwesen zu bilden, „zu Angriff und Vertheidigung gleich geeignet und geübt". Eine lebendige Darstellung der Energie Philipps II. und der

Digitized by Google

Genialität Alexander des Großen belehrt ihn, dass ebenso die Griechen, welche die culturelle Einheit einer Volksgemeinschaft hatten, denen aber die politische Organisation fehlte, wie die Perser, die zwar eine politische Organisation, aber kein culturelles Bindemittel hatten, um die mannigfachen Völker zu assimilieren, den Macedoniern, die beides vereinten, unterliegen mussten. Die alexandrinische Weltmonarchie zeigt dem Schüler als Schlussbild der hellenisch-orientalischen Geschichte die innigste Verbindung zwischen Hellas und dem Orient, und die universale Bildung, die dadurch geschaffen, die alexandrinische Weltliteratur.

Ein Gedanke drängt sich dem Schüler bei richtigem Vorgange unwillkürlich auf. Die macedonische Macht war doch nur auf der Heeresgewalt fundiert; sie erheischte große Feldherren; als sie fehlten, war das Geschick der Völker durch einzelne Schlachten auf Generationen hinaus entschieden. Dieses Ergebnis der Diadochenzeit leitet den Schüler zur römischen Geschichte.

Auch hier ist vor allem die innere Geschichte herauszuarbeiten, die Kriegsgeschichte nur in den Rück- und Nachwirkungen vorzuführen. Die consequente Ausbildung des Gemeinderechtes, die ebenso consequente Ausgestaltung einer Heeresorganisation, die jeden Bürger vom höchsten bis zum niedrigsten Range zum Kriegsdienst verpflichtete und ihn an den Ehren und dem Lohne des Feldherrn theilnehmen ließ, sie muss dem Schüler an den mächtigen Geschlechtern, den großen Consuln, den markigen Volkstribunen, den schlichten, einfachen Männern mit felsenfesten Grundsätzen klar werden. Hat der Schüler handelnde Menschen vor sich, so lässt er sich, um sie zu verstehen, gerne zur klaren Auffassung der politischen Verhältnisse und begrifflichen Durchdringung der Verfassungsgeschichte anleiten. Doch darf dabei die Zeit der Republik nicht so ausschließlich bevorzugt werden, wie dies infolge des Einflusses der Philologie auf den Geschichtsunterricht bisher geschehen ist; es muss auch die römische Kaisergeschichte eingehende Berücksichtigung finden. Denn erst unter den Kaisern kann von einem *Romanum imperium* die Rede sein. Erst diese haben durch ein bewunderungswürdiges Verwaltungssystem eine Volksgemeinschaft gebildet, welche die Länder um das Mittelmeerbecken culturell, politisch und militärisch umfasste. In der That ist bei der Fülle der Thatsachen und Daten eine weise Beschränkung auf die wichtigsten Erscheinungen geboten, allein sie wird unter richtiger Erwägung der Unterrichtsbedürfnisse von selbst gegeben sein. Bekanntlich umfasste die Gewalt des Reichsoberhauptes seit Octavianus Augustus in sich die Würde des Imperator, den Principat, d. i. gewisse executive und legislative Vorrechte in übertragenem Wirkungskreis und endlich die *Majestas populi*. Daneben blieben Senat, Volk und Legionen Machtfactoren. Es genügt daher, diejenigen Kaiser zu charakterisieren, welche die verschiedenen Formen des Verhältnisses zwischen dem Reichsoberhaupte und den historischen und thatsächlichen Machtfactoren repräsentieren. Aus ihren Regierungen ist wiederum

Digitized by Google

das Wesentlichste zu berichten, damit die Machteinheit des Reiches, die Stellung der römischen Welt zur germanischen Völkerbewegung und die Ausbreitung des Christenthums zum vollen Verständnis gebracht werden können; eingehende Würdigung erfordern die Regierungen des Augustus, Tiberius, Vespasian, der Kaiser, die sich durch Adoption folgen, des Septimius Severus, des Aurelianus, des Diocletian, Constantin und Theodosius.

Über die Behandlung der Jahrhunderte von der Bildung eines christlichen Abendlandes bis zum Untergange der Hohenstaufen wird es kaum principiell differierende Auffassungen geben. Zuerst werden diejenigen Persönlichkeiten vorgeführt, welche die Träger der völkerbewegenden Antriebe bis auf die Herstellung des abendländischen Kaiserthums durch Karl den Großen gewesen sind. Ich nenne: Theodorich, Chlodwig, Justinian, Gregor den Großen, Mahomed, Karl Martel und Pipin. Von da ab werden die inneren und äußeren Schicksale „des halb kirchlich, halb weltlich organisierten römisch-deutschen Weltreiches" um die leitenden Männer, als Nicolaus I., Otto den Großen, Heinrich III., Gregor VII., Innocenz II., Friedrich Barbarossa, Heinrich VI., Innocenz III., Friedrich II., gruppiert und die Bedingungen und Forderungen der *imperialis potestas* und *pontificalis autoritas* durch die Bestrebungen dieser weltgeschichtlichen Persönlichkeiten erläutert.

Ganz anders steht es um die Darstellung und Behandlung der späteren Jahrhunderte. Hier mangelt den Lehrbüchern irgend ein leitendes Princip, und was sie bieten, ist keine allgemeine Geschichte, sondern ein dürres Gerippe von Denkwürdigkeiten aus den verschiedenen Ländergeschichten. Und doch sollen auch die Daten aus den Territorialgeschichten nicht um ihrer selbst willen, sondern im Dienste eines höheren Zweckes angeeignet werden.

Geht ein Lehrer bei der Charakteristik der Hohenstaufen auf die tiefer liegenden Motive der Thatsachen und Erscheinungen ein und verfolgt er die Handlungen der hervortretenden Persönlichkeiten bis auf ihre letzten erkennbaren Gründe, so wird es ihm leicht, den Gegensatz der romanischen, in der Autorität wurzelnden Lebensformen und den germanischen, aus der Autonomie sich bildenden Anforderungen den Schülern an verschiedenen Situationen und Wendungen in dem Leben der geschichtlichen Persönlichkeiten anschaulich zu machen. Hält er dann an diesem Gegensatz fest, so wird er die Auflösung der deutschen Reichsgewalt, die Umwandlung der italienischen Communen in Territorialfürstenthümer, die Ausbildung des absoluten Einheitsstaates in Frankreich und die parlamentarische Entwicklung in England dem Schüler voll und ganz ins Bewusstsein bringen. Freilich muss er aber dann ganz besonders bei solchen Ereignissen verweilen und die Zeitströmungen an den wichtigsten dabei betheiligten Persönlichkeiten zeigen, welche, wie der Kurverein von Rense oder das Concil von Costnitz, den Conflict der germanischen und romanischen Welt, oder wie die Bemühungen Karls IV. oder Pius' II., den Versuch der Durchdringung beider Culturelemente

Digitized by Google

aufzeigen. Nicht ohne Nutzen wird zur Versinnlichung des Unterschiedes zwischen der Zeit des römisch-deutschen Kaiserthums und der späteren Periode der Ausbildung von Völkerindividualitäten die Baukunst herangezogen. Der romanische Baustil wirkt wie die Zeiten des Papstthums und Kaiserthums durch die festgeschlossene Masse, der gothische Stil gleicht dem späteren bunten Völkergemisch in der Freiheit und Selbständigkeit der Glieder — wie aber dort und hier, sei es Masse, seien es Glieder, dem Ganzen dienen, so auch die Völker in ihrer gegenseitigen Einwirkung.

Die Geschichte der neueren Zeit soll nach den Instructionen nicht als vaterländische, sondern als allgemeine Geschichte behandelt werden. Jeder wird gern sowohl die Forderung wie auch die eingehende Begründung dieser Weisung unterschreiben. Denn die Aufgaben der allgemeinen Geschichte sind durchaus andere als der vaterländischen. Jene hat die wechselseitige Einwirkung der Völker aufeinander darzustellen, diese hat die Thaten der Ahnen von Generation zu Generation zu verfolgen und uns mit dem Bewusstsein unserer Verantwortlichkeit und zugleich mit Muth und Vertrauen für schwere Zeiten zu erfüllen, indem wir an der Geschichte der herrschenden Dynastie genau erfahren, welche großen Schöpfungen die Vorfahren uns überliefert haben, an denen wir weiter zu arbeiten haben, um den nachfolgenden Generationen eine würdige Spur unseres Erdendaseins zu hinterlassen. Demgemäß muss die Methode eine ganz verschiedene sein, und die Trennung der vaterländischen und allgemeinen Geschichte ist durch die Sache selbst vollständig gerechtfertigt.

Allein den Weg zum Ziel weisen uns — wie mich dünkt — die bisherigen Lehrbücher durchaus nicht, weder für die allgemeine noch für die österreichische Geschichte. Unsere Lehrbücher bringen als Geschichte der Neuzeit einen kurzgefassten Abriss aus Ländergeschichten, und bis auf die historisch bedenklichen Kategorien, welche als Generaltitel den einzelnen Zeiträumen vorangestellt sind, gewinnt der Schüler nur bei der Kriegsgeschichte die Vorstellung von dem Zusammenhange der Völkergruppen, und die vaterländische Geschichte erscheint nur als eine durch viele Daten erweiterte Partie dieses Abrisses. Der Schüler hat in der allgemeinen Geschichte keine Ahnung von der gegenseitigen Einwirkung der Völker und bekommt nur eine schiefe Auffassung von internationalen Beziehungen in der Geschichte der Conflicte, dem einzigen Bande, welches noch die Theile zusammenhält, abgesehen davon, dass gerade diesem Theil der Geschichte der Obergymnasiast wenig Interesse entgegenbringt. Es ist merkwürdig, wie unsere Lehrbücher über den causalen Zusammenhang der Thatsachen selbst dort hinweggehen, wo die Ereignisse zur Erklärung ihres Verlaufes aus der Zusammenfassung der ineinander greifenden Entwicklungen hindrängen. Ein in unseren Schulen weit verbreitetes Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Classen der Gymnasien erklärt die Wendung in dem Geschick des Kaisers Rudolph II.

Digitized by Google

als „Folge seiner körperlichen und geistigen Kränklichkeit, die sich bei ihm seit dem Jahre 1600 geltend machte". Dass im Jahre 1598 sein Oheim Philipp II. gestorben war, der auf ihn den nachhaltigsten Einfluss hatte und mit dessen Tod ihm eigentlich die Stütze seiner Macht genommen wurde, lässt das betreffende Lehrbuch kaum ahnen. Wie anders erscheint dem Schüler die tragische Geschichte des gelehrtesten und gebildetsten Fürsten seiner Zeit, wenn er hört, dass der Freund der Künste und Wissenschaften auf dem Kaiserthrone, den sein weiches, edles Gemüth zu friedlich stiller Thätigkeit hinzog, den stürmischen Zeiten, die Rücksichtslosigkeit erheischten, nicht gewachsen sein konnte, und dass seine Macht zusammenbrechen musste, als Philipp II. starb. Wie anders erscheint ihm auch der düstere, abgeschlossene Philipp II., wenn er hört, wie weit die Macht dieses autokraten Herrschers, der mit unermüdlicher Arbeitskraft und weitem politischen Blick von seinem Cabinete aus die Angelegenheiten Europas im großen und kleinen leitete. Ich will nicht davon reden, dass die spanische Erbfolgefrage in unseren Lehrbüchern eher vom Standpunkte der Casuistik französischer Diplomaten, als durch die allgemeinen europäischen Combinationen erklärt wird. Ich frage nur, was für ein Bild von der Bedeutung Karls VI. und der pragmatischen Sanction erhält der Schüler meist im Unterricht? Er sieht in Karl VI. einen um die Erbfolge seiner Tochter besorgten Vater, dessen Politik durch das geflügelte Wort des Prinzen Eugen von Savoyen noch als unfruchtbarer, wenngleich ehrlicher Glaube an die bindende Macht der Verträge erscheint. Dass Karl VI. bereits 1713, also noch während des spanischen Erbfolgekrieges, angesichts des Schicksales der spanischen Monarchie es rathsam gefunden hat, für die Zukunft Österreichs als eines Gesammtstaates Sorge zu tragen, damit nicht bei dem Tode des Kaisers eine Auflösung der Monarchie in ihre durch die Arbeit von Jahrhunderten vereinigten Bestandtheile in Aussicht trete, dass nicht die Sorge um die Anerkennung seines Erbfolgegesetzes durch die europäischen Mächte, auf deren Übereinstimmung der Bestand der Monarchie beruhte, sondern dass sein Streben, das alte spanisch-österreichische Übergewicht in Europa herzustellen und dieses Ziel bei keiner der europäischen Combinationen außeracht zu lassen, die Unfälle herbeigeführt hatte, von welchen die letzten Jahre seiner Regierung heimgesucht wurden, das muss der Österreicher erst aus Rankes zwölf Büchern preußischer Geschichte erfahren. Ich will nicht weiter Beispiele zur Unterstützung meiner Auseinandersetzungen anführen. Allein ich glaube berechtigt zu sein, zu behaupten: Auch die Darstellung der Neuzeit als allgemeine Geschichte erfordert am Gymnasium Gruppierung der Thatsachen um Persönlichkeiten, die im Mittelpunkt der Ereignisse stehen, so dass von ihrem Wirken aus eine übersichtliche Betrachtung der Zeit möglich wird. Wie um Persönlichkeiten allgemeine Geschichte zu gruppieren sei, hat Ranke in vielen Monographien (Don Carlos, Savonarola, Filippo

Strozzi etc.), vor allem an seinem Wallenstein gezeigt. Die Persönlichkeiten, welche den Entwicklungsgang der Geschichte seit der Entdeckung Amerikas markieren, sind: Maximilian I., Karl V., Philipp II., Heinrich IV., Ferdinand II., Richelieu, Mazarin, Ludwig XIV., Karl VI., Maria Theresia und Friedrich der Große, Josef II. — sie leiten bis zur französischen Revolution, mit deren Ausgang am Wiener Congress die Darstellung der allgemeinen Geschichte füglich enden könnte. Wer sie jedoch weiter führen will, den leiten Napoleon I., Metternich, Nicolaus I. und Napoleon III. bis in unsere Tage.

Gestatten Sie mir, meine Herren, noch ein Wort über den Unterricht in der österreichischen Geschichte. Die Instructionen nennen die eingehende Behandlung der vaterländischen Geschichte die letzte und würdigste Stufe des historischen Unterrichtes im Gymnasium, und jedermann wird diese Worte mit Freuden unterschreiben. Allein der Weg zu dem hier angedeuteten Ziel ist noch nicht gefunden. Die Fülle von Angaben über Personen und territorialgeschichtliche Ereignisse, über Erwerbungen, Theilungsverträge und Hausgesetze dienen nicht dazu, die Entwicklung der staatlichen Verhältnisse zu veranschaulichen; sie ermüden. Gerade in der österreichischen Geschichte ist es ganz besonders nothwendig, die geistigen und physischen Qualitäten der einflussreichen handelnden Persönlichkeiten vorzuführen. Die Eigenschaften müssen ausgeprägt werden, der Schüler muss sie schauen, die thatkräftigen und die leutseligen, die ehrgeizigen und die still sinnenden, die stolzen und die tiefen, die feinen und die edlen Naturen. Er muss sehen, wie sie alle von Generation zu Generation auf einander wirken, er muss erkennen, wie die großen Geschlechter eine gemeinsame Eigenart haben, die sie vererben, stetig durch zeitgenössische Einwirkungen modificierend, und wie sie durch ihre großen und kleinen Ziele derart die Welt in Bewegung setzen, dass sie wirklich die Entwicklung des Denkens und Handelns ihrer Zeit vertreten. Wie mühselig lernt der Octavaner den Hauptinhalt der Hausgesetze und Staatsverträge; nehmen wir beispielsweise das *Privilegium maius*. Wenn aber der Schüler erfährt, wer sie veranlasst und unter welchen Verhältnissen, dann geht er selbst gern auf eine staatsrechtliche Analyse derselben ein. Man stelle nur z. B. den aufhorchsamen Schüler vor Rudolf IV., dessen idealen Sinn der Stephansdom und die Wiener Universität bezeugen. Ein Fürst voll thatkräftigem Ehrgeiz, der seine Zeit und die Zukunft seines Hauses mit reifer Überlegung begriff, sah sein Haus von Vorrechten ausgeschlossen, die Karl IV. dem eigenen Geschlechte durch die goldene Bulle zuwandte; antwortend, musste er zeigen, was Österreich war und zu beanspruchen das Recht zu haben glaubte, und darum wählte er die Rechtsform älterer Verbriefung, deren man sich auch damals noch allgemein zur Bekräftigung erhobener Ansprüche bediente — bedurfte doch Karl IV. selbst den gelehrten Petrarca, um seinem schriftkundigen Gegner entgegentreten zu können.

Den handelnden Menschen im Auge, interessiert jeden Schüler dessen Handlung, mag sie noch so compliciert sein.

Die österreichische Geschichte erhält das volle wirksame Leben, wenn der Unterricht sich auf die Geschichte der Dynastien der Babenberger, Habsburger, Angiovinen und Luxemburger beschränkt. Ihre einflussreiche Stellung und der innige Zusammenhang mit den übrigen zeitgenössischen Herrscherfamilien garantiert, dass nicht eine territorialgeschichtliche Thatsache von Bedeutung übersehen wird, und die hervorragenden Persönlichkeiten, die aus ihr hervorgegangen sind, ermöglichen Darstellungen lebensvoller Handlungen, durch die selbst rechtshistorische Deductionen interessant werden; nur an der Geschichte des Herrscherhauses wird die allmähliche Ausgestaltung des österreichischen Staatsgedankens begreiflich.

Den Schluss der österreichischen Geschichte bilde statt der gegenwärtigen statistischen Daten der geistigen und materiellen Cultur — einzig die Topik der Culturstätten ist als geographischer Theil auszuscheiden — eine Geschichte der gegenwärtigen Culturzustände, etwa seit dem Jahre 1848, damit der Schüler lerne, dass Österreich trotz schwerer Schicksalsschläge und mancher innerer Wirren an den großen Errungenschaften der Gegenwart den vollen Antheil nimmt und gleich den übrigen Staaten auf dem Gebiete ökonomischer und wissenschaftlicher Arbeit eine führende Rolle hat.

Ich breche ab in dem Bewusstsein der Unvollkommenheit meiner Skizze; es sind Gedanken, wie wohl der Unterricht innerhalb des gegebenen Baues bequemer einzurichten wäre. Dabei habe ich einzig das Bestreben, Anregungen zu geben, und bitte Sie, meine Herren, deshalb folgende Thesen als Ausgangspunkt für eingehendere, die historische Methodik fördernde Erörterungen anzusehen.

I. Der Unterricht in der Geschichte hat eine qualitativ verschiedene Behandlung des Stoffes auf den beiden Altersstufen des Knaben- und Jünglingsalters strenge zu beachten.

II. Auf der Unterstufe ist der Unterricht Vorbildung, sieht von jeder systematischen Darstellungsweise ab und beschränkt sich auf die für das Knabenalter bildenden Elemente der Geschichte: Sagen, Mythen, Biographien und Schlachtenbilder; der Lehrer sucht die Würde und Größe menschlicher Handlungen an den Actionen Einzelner (Begebenheiten) verständlich zu machen.

III. Auf der Oberstufe ist der Unterricht systematisch, baut unmittelbar auf der lebendigen Kenntnis der geschichtlichen Elemente des Untergymnasiums auf, scheidet Sagenerzählung, historische Anekdote und Geschichte der Kriege aus, benützt nur die thatsächlichen Folgerungen aus diesen Vorbegriffen, um durch den Pragmatismus der Begebenheiten das Zusammenwirken der Menschen anschaulich zu machen, geht auf die Zustände, insbesondere die Ausbildung der Lebens- und

Digitized by Google

Gesellschaftsformen ein und stellt die Würde und Größe der menschlichen Handlungen an den Grundsätzen und Bestrebungen der handelnden Menschen dar.

IV. Die österreichische Geschichte hat die Entwicklung der wichtigsten Dynastien, die der Babenberger, Habsburger, Luxemburger und Angiovinen, darzustellen, dabei die Theilverträge, Hausgesetze, Erwerbungen als Ergebnisse zielbewusster dynastischer Politik aufzuzeigen, vor allem aber an der Geschichte des Herrscherhauses die allmähliche Ausgestaltung des österreichischen Staatsgedankens zur Anschauung zu bringen.

Zum Schlusse sei mir gestattet, der hochverehrten Versammlung für die theilnahmsvolle Aufmerksamkeit zu danken, durch die ich ermuthigt wurde, meine aphoristischen Ansichten auszusprechen.

Das Mittelhochdeutsche als Unterrichtsgegenstand am Gymnasium.

Vortrag, gehalten am 24. März 1888 im Vereine „Mittelschule" von Prof. Dr. **Leo Smolle.**

Meine Herren!

Indem ich es unternehme, über eine, besonders in jüngster Zeit so vielfach erörterte und beleuchtete Frage in unserem Vereine zu sprechen, muss ich sogleich voranschicken, dass es mir unmöglich darauf ankommen konnte, in den folgenden Auseinandersetzungen ganz neue Gesichtspunkte aufzustellen oder dem Gegenstande bisher noch unerörterte, eigenartige Seiten der Beobachtung abzugewinnen.

Meine Absicht ist vielmehr viel schlichter und einfacher. Ich will versuchen, die Ergebnisse zu fixieren, welche die mannigfaltigen Erörterungen über die Frage, ob und wie Mittelhochdeutsch an Gymnasien als Unterrichtsgegenstand zu behandeln sei, zu Tage gefördert, und dieselben in knapper und bündiger Weise zusammenfassen.

Es soll nicht der Zweck meiner Darlegungen dahin gerichtet sein, im Schoße unseres Vereines eine Debatte zu entfesseln, welche sich an die entwickelten Thesen anzuknüpfen hätte; mein Wunsch ist vielmehr nur der, dazu beizutragen, dass auch der Verein „Mittelschule" durch seine Autorität das Gewicht jener Stimmen vermehre, welche sich längst für die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen an den österreichischen Gymnasien so kräftig und so einmüthig ausgesprochen haben.

Ich gehe nun zur Präcisierung der eigentlichen Hauptfrage, nämlich: „Ist Mittelhochdeutsch an Gymnasien wieder einzuführen?" über. Ich trage kein Bedenken, dieselbe mit einem entschiedenen, aus vollster Überzeugung stammenden „Ja" zu be-

Digitized by Google

antworten. Ich brauche meine geehrten Fachcollegen wohl kaum auf die ganze Reihe von Aufsätzen innerhalb wie außerhalb unseres Vaterlandes aufmerksam zu machen, welche diese Frage gleichfalls ebenso deutlich und getragen von warmer, lebendiger Überzeugung bejahen. Ich brauche wohl auch nicht einen ausführlicheren geschichtlichen Rückblick anzustellen, um Sie, meine Herren, daran zu erinnern, wieso wir überhaupt in die Lage versetzt wurden, uns mit dieser Frage zu beschäftigen.

Der Organisations-Entwurf für die österreichischen Gymnasien vom Jahre 1848 hatte bekanntlich in den Lehrplan der V. Gymnasialclasse die Forderung nach einer Auswahl aus dem Mittelhochdeutschen aufgenommen und als Lesestoff bedeutende Abschnitte aus dem Nibelungenliede und einige wertvolle Proben aus Walther von der Vogelweide bezeichnet. Die hohe Ministerial-Verordnung vom 10. September 1855, Z. 10312, hat hierauf die mittelhochdeutsche Lectüre aus der 5. in die 6. oder 7. Classe verlegt. Bis zum Jahre 1884, in welchem die neuen, gegenwärtig in Kraft stehenden Instructionen seitens einer hohen Unterrichtsbehörde erschienen, blieb das Mittelhochdeutsche ein zwar auch hie und da angefochtener, vielleicht auch ab und zu nicht mit dem nöthigen pädagogischen Takte behandelter, im allgemeinen aber doch dem Rahmen der Gymnasialdisciplinen fest eingefügter und (sagen wir es gleich) auch fruchtbarer Theil des deutschen Sprachunterrichtes.

Die Frage liegt nahe, welche Umstände dahin geführt haben, das Mittelhochdeutsche aus dem Kreise der Gymnasialunterrichtszweige auszuschließen. Die Instructionen sprechen sich über diese Motive ziemlich knapp aus. Sie besagen nämlich, „dass der Unterricht im Mittelhochdeutschen in der Unterrichtszeit, die ihm ohne Beeinträchtigung der anderen, unstreitig wichtigeren Aufgaben des deutschen Unterrichtes zugestanden werden konnte, namentlich in Bezug auf die eigentliche Sprachkenntnis, nicht solche Erfolge hat erzielen lassen, welche der Absicht bei der Einführung dieses Gegenstandes entsprochen und seine Beibehaltung zu rechtfertigen vermochten".

Am allerentschiedensten nahm der Aufsatz Seemüllers (Gymnasial-Zeitschrift Jahrg. 1884, S. 454—470) in dieser Angelegenheit Stellung; er ist wohl als der Ausgangspunkt aller jener Bestrebungen anzusehen, welche sich von dem Betriebe des Mittelhochdeutschen an Gymnasien keinen oder wenigstens keinen gedeihlichen oder nachhaltigen Erfolg versprachen.

Wir wollen die Ausführungen Seemüllers, denen zweifellos eine gewisse, wenn auch einseitige Berechtigung nicht abgesprochen werden kann, hier nicht näher verfolgen, und dies umsoweniger, als sie sowohl hinsichtlich der philologischen als auch bezüglich der psychologischen Seite eine ebenso eingehende wie geistreiche Beleuchtung durch den Aufsatz Lichtenhels in der Gymnasial-Zeitschrift, Jännerheft 1884, Nr. 1, erfahren haben, welcher wir wohl wenig Thatsächliches hinzufügen könnten. Übrigens hat auch

Seemüller, wie sein neuestes Schriftchen: „Der deutsche Sprachunterricht" darthut, seinen rigorosen Standpunkt von ehemals verlassen und scheint einer Verständigung zu Gunsten des Mittelhochdeutschen nicht mehr so abgeneigt.

Uns scheint es, als ob die Hauptgründe, welche eine Ausscheidung des Mittelhochdeutschen aus dem Rahmen des Deutschunterrichtes veranlasst haben, einerseits die Besorgnis war, welche man aus dem Betriebe der mittelhochdeutschen Lectüre für den formalbildenden Wert des deutschen Sprachunterrichtes ableiten zu müssen glaubte, andererseits das allerdings schwerwiegende pädagogische Moment, welches strenge verwehrt, dass ein Unterrichtszweig, der nicht mit ernster und erschöpfender Gründlichkeit vorgenommen werden kann, überhaupt auf dem Boden der Schule zuzulassen ist.

Würde das Mittelhochdeutsche in der That ein dem Schüler völlig fremder Lehrgegenstand sein, oder wäre es thatsächlich wahr, was Seemüller behauptet, dass eben, weil Mittelhochdeutsch so viele dem Neuhochdeutschen verwandte Seiten darbietet, das Erlernen desselben umso schwieriger und umso oberflächlicher sich gestalten müsste, so hätte der zuletzt genannte Einwand allerdings eine gewisse, nicht wegzuleugnende Berechtigung. Es ist aber wohl nicht schwer zu erweisen und wird sich auch noch aus dem Fortgange unserer Erörterungen ergeben, dass dem nicht so ist.

Was den ersten Einwand, dass das Mittelhochdeutsche die formalbildende Seite des deutschen Unterrichts beeinträchtige, betrifft, so ist auch dieses Argument kaum recht stichhältig. Es ist wohl einigermaßen *cum grano salis* aufzufassen, wenn man gegen das Mittelhochdeutsche ins Feld führt, dass es das neuhochdeutsche Stilgefühl der Schüler erheblich schädige.

Mit derselben, ja mit ungleich größerer Berechtigung könnte man die Behauptung aufstellen, dass das so intensiv und durch so viele Stufen des Gymnasiums betriebene Studium der altclassischen Sprachen das deutsche Stilgefühl einigermaßen beeinträchtige. Es ist aber noch niemand eingefallen, deshalb Latein oder Griechisch aus der Mittelschule verbannen zu wollen.

Und überhaupt erscheint es uns bedenklich, die formale Seite des deutschen Sprachunterrichtes so ausschließlich zu betonen. Soll die Erhebung und Veredlung des Geistes, die Läuterung des Gemüthes, die Bereicherung der Phantasie mit blühenden und schönen Bildern, die Kräftigung des Willens nicht eine ebensolche Bedeutung in Anspruch nehmen dürfen?

Deshalb, weil vielleicht einige Schüler in ihren Aufsätzen mit den Redeformen altdeutscher Recken paradierten, soll das Mittelhochdeutsche so verderblich auf das neuzeitliche Sprachgefühl einwirken? Mir ist es selbst begegnet, dass ein Studierender einer höheren Classe in seinen Aufsätzen gewaltig jeanpaulisierte. Weshalb also gerade gegen das Mittelhochdeutsche eine Anklage erheben, die auch auf dem Gebiete des Neuhochdeutschen bei der nachahmungssüchtigen Jugend vorkommen kann?

Digitized by Google

Es ist sicher schon oft der Fall gewesen, dass Schüler, die sich mit inniger Bewunderung und lebhafter Begeisterung in die Homerischen Dichtungen eingelesen, die mit empfänglicher Wärme die herrlichen Schöpfungen des jonischen Sängers in sich aufgenommen hatten, vorübergehend Wendungen und Ausdrücke beibehielten, welche den typischen Reiz der griechischen Epik bilden. Will man etwa dies gar so hart in Anschlag bringen?

Gerade aber die Art und Weise, wie die Homerlectüre betrieben werden soll, gibt uns einen Fingerzeig, in welcher Weise auch die Pflege des Mittelhochdeutschen nutzbringend gestaltet werden kann. Denn ohne Zweifel wird der einsichtige Lehrer bei der Lectüre Homers keineswegs auf die erschöpfende Erörterung grammatischer Fragen das Schwergewicht legen und etwa specielle Dialectforschungen betreiben, sondern er wird vielmehr auf die Lectüre selbst, welche dem Schüler eine längst dahingeschwundene Gedanken- und Culturwelt wieder gegenwärtig machen und dieselbe in ihrer naiven Ursprünglichkeit lebendig vor Augen führen soll, seine ganze Sorgfalt verwenden.

Es hat wohl noch niemand im Ernste behauptet, dass eine Übersetzung der Homerischen Epen (und mag sie auch die vollendetste sein) auch nur annähernd das gleiche Resultat erzielen würde wie die Lectüre des Originals. Gerade aber bei den Schöpfungen der mittelhochdeutschen Poesie soll dies der Fall sein, obwohl Übersetzungen hier noch weit weniger den eigenartigen Charakter des Originals wiederzugeben vermögen, wie dies vielleicht bei den classischen Dichtungen der Fall ist.

Nicht mit Unrecht hat ein gewiegter Kenner unserer altdeutschen Dichtung die Bemerkung gemacht, dass die Simrockische Übersetzung des Nibelungenepos am meisten beigetragen habe, dem Publicum den Geschmack an unserem Volksepos gründlich zu verderben.

Und doch ist diese Übersetzung noch immer diejenige, welche — vielleicht nicht ganz mit Unrecht — am meisten geschätzt wird. Ich könnte Ihnen, meine Herren, eine stattliche Anzahl von Strophen aus dieser Übersetzung namhaft machen, welche in ungleich höherem Grade das Stilgefühl für das Neuhochdeutsche verletzen, als die alte Dichtung in dem fremd anmuthenden und doch für sie so passenden kleidsamen Gewande, und welche sprachliche und grammatische, ja selbst genauere metrische Erläuterungen geradezu herausfordern, sollen sie dem Verständnisse der Schüler nicht ganz verschlossen bleiben. Ich will beispielsweise nur die Strophe erwähnen, wo es heißt:

„Da sprach der edle Siegfried: der Hunde hab' ich Rath,
Bis auf einen Bracken, der so genossen hat.
Dass er die Fährte spüre der Thiere, durch den Tann.
u. s. w.

Oder:

„Da legten die Kühnen die Waffen von der Hand
Und boten sich zu Füßen von Burgunderland,
Günther, dem reichen, so mancher kühne Mann."

Weiters:

„Den Stein warf sie ferne, nach dem sie weithin sprang,
Wer ihrer Minne gehrte, der musste sonder Wank
Drei Spiel' ihr abgewinnen, der Frauen wohlgeboren,
Gebrach es ihm an einem, so war das Haupt ihm verloren."

Wie viel Grammatisches und Syntaktisches gibt es da zu erklären!!

Mit jeder Übersetzung ist es mehr oder weniger wie mit dem Herbarium getrockneter Pflanzen in dem Schranke irgend eines Gelehrten gegenüber den frischen Blüten, die Wald und Anger hervorsprießen lässt, und die das Auge des sinnenden Beschauers erfreuen.

Vielleicht sind Übertragungen altdeutscher Literaturdenkmäler in die neuhochdeutsche Sprache gerade deshalb so wenig gelungen, weil die alte Ausdrucksweise unserer Sprachstufe doch noch viel zu nahe steht, um als etwas ganz Fremdes behandelt zu werden.

Sollte man es glauben, dass gerade dies ein Hauptargument abgeben musste, um die Pflege des Mittelhochdeutschen an Gymnasien zu bekämpfen? Niemals (so wurde argumentiert) konnten Schüler im Verlaufe eines Halbjahres oder auch eines Jahres dahingebracht werden, und zwar gerade wegen der nahen Verwandtschaft der älteren Sprachstufe und der gegenwärtigen Ausgestaltung der Schriftsprache, das Mittelhochdeutsche so in sich aufzunehmen, dass sie sich ganz in die Sprach- und Empfindungsweise unserer Vorfahren versenken so dass sie (man verzeihe mir den drastischen Ausdruck) gewissermaßen zu Menschen würden, die wie Wolfram von Eschenbach oder Walther denken und reden.

Aber ist denn dies bei irgend einer anderen modernen Sprache der Fall? Lernt man denn beispielsweise Italienisch oder Französisch je so, dass man sozusagen das ganze veränderte Empfinden oder Denken dieser fremden Völker zu dem seinigen macht? Und sind denn die Schüler nach achtjährigen Studien je dahingelangt, dass sie einen lateinischen Autor mit dieser Selbstentäußerung und diesem feinen durchdringenden Verständnisse aufzufassen und sich anzueignen vermochten?

Dies sind offenbar viel zu hochgegriffene Forderungen. Immer wird es nur darauf ankommen, dass der Schüler das mittelhochdeutsche Original zu lesen imstande sei, und dass er möglichst viel lese. Zur Erreichung dieses einfachen Zieles aber ist die große Verwandtschaft und Ähnlichkeit, welche zwischen dem Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen stattfindet, doch gewiss nicht nur nicht hinderlich, sondern vielmehr in hohem Grade förderlich. Diejenigen Fachgenossen, welche Mittelhochdeutsch vor dem Erscheinen der neuen Instructionen in der Schule lehrten, werden mir gewiss alle beipflichten, wenn ich daran erinnere, wie gerade die Leichtigkeit und Schnelligkeit des Verständnisses, welche viele Stellen darboten, bei den jungen

Zöglingen Freude und Lust erweckten. Seit wann sind Freude sowie gern und leicht geübte Arbeit ein Hindernis des Unterrichtes oder eine Gefahr für die Pädagogik? Muss denn der Präceptor immer ein sauertöpfisches Gesicht machen und seinen Schülern mit todtem Regelwerke und grammatischem Ballast jede Lust am Selbstauffinden und jene aufkeimende helle Freude am eigenen Errathen sogleich ersticken und vergällen? Man lese doch die goldenen Worte, welche Rudolf Hildebrand in der dritten Auflage seines kostbaren Büchleins „Vom deutschen Sprachunterricht" über die Art, wie das Mittelhochdeutsche in der Mittelschule betrieben werden soll, ausspricht.

„Ja, mir scheint es", sagt Hildebrand a. a. O., „als gäbe das Mittelhochdeutsche gerade die allerbeste Handhabe, jenen Begriff von wirklicher Klarheit in den Geist der Schüler zu pflanzen und der Gewöhnung zur Oberflächlichkeit vorzubauen, eben weil es so viel Anlass gibt zu scheinbarem Verständnis dadurch, dass es im Wortlaut so vielfach mit dem Neuhochdeutschen zusammenfällt, ohne doch im genauen Sinn mit ihm zusammenzufallen. An Dingen, die einander so nahe liegen bis zum Verfließen, wie Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch, lässt sich genaues Hinsehen und Unterscheiden doch wohl noch besser einüben und lernen, als an Dingen, die weit auseinanderliegen, wie Latein und Deutsch".

Doch noch eine andere Erwägung (und wohl die wirksamste und ernsteste) mochte es sein, welche zur Entfernung des Mittelhochdeutschen aus den Gymnasien Veranlassung bot: Die Nothwendigkeit nämlich, den grammatischen Unterricht im Deutschen nicht mit der Unterstufe des Gymnasiums abschließen zu lassen, demselben vielmehr auch in den Oberclassen eine tiefere und wissenschaftlichere Behandlung angedeihen zu lassen. Man entfernte also das Mittelhochdeutsche und setzte an die Stelle desselben einen grammatikalischen Unterricht, der auf die fünfte und sechste Classe vertheilt wurde. Wäre es nicht näherliegender gewesen, gerade das Mittelhochdeutsche als geeigneten Anknüpfungspunkt für einen solchen grammatikalischen Unterricht zu benützen? Aber man dachte gar nicht daran, dass ein solcher, weise und sparsam eingerichteter grammatikalischer Unterricht sich außerordentlich fruchtbar mit Zugrundelegung der mittelhochdeutschen Lectüre betreiben ließ, weil hier die historischen Voraussetzungen zugleich mitgegeben sind, welche eine Erörterung mancher grammatischer Fragen erst möglich oder wenigstens dem Schüler verständlich und interessant machen. Man sah wahrscheinlich nur den mit dem ganzen Apparate aus Ulfilas und sämmtlichen alt- und mittelhochdeutschen Sprachproben ausgerüsteten und gewissermaßen bis auf die Zähne mit altdeutscher Grammatik bewaffneten Lehrer vor sich, so dass man nicht schnell genug das ganze Mittelhochdeutsch aus dem Bannkreise der Schule hinausweisen konnte.

Zugegeben, es hätte ab und zu (gewiss nicht sehr zum Vortheile der Schüler und des Unterrichtes) ein solches Gespenst

Digitized by Google

in irgend einer Mittelschule herumgespukt, so ist damit noch keineswegs zugestanden, dass das, was man an die Stelle des Mittelhochdeutschen setzte, von wirklich gewinnbringendem Nutzen war. Wir wollen dies hier nicht in extenso erörtern, umsoweniger, als gerade, was die Beurtheilung des deutschen Grammatik-Unterrichtes in den oberen Classen des Gymnasiums anbelangt, eine ansehnliche Menge von Aufsätzen aus Lehrerkreisen ans Tageslicht gefördert wurden. Überraschender oder auch nicht überraschender Weise hat sich auch nicht eine einzige (!) Stimme in vollständig rückhaltloser Weise zu Gunsten der Neuerung ausgesprochen. Die meisten erkennen das ernste und wertvolle Bestreben, welches den Instructionen vorschwebte, an, denn es ist in der That ein ganz unabweisliches Bedürfnis, dass die Schüler des Gymnasiums nicht aus den oberen Classen des Gymnasiums entlassen werden, ohne gerade beim deutschen Sprachunterrichte auf wichtige Principien der Sprachbildung, auf die Gesetze sprachlichen Werdens und sprachlicher Umbildung und ähnliche Erscheinungen, wie Lautwandel und Lautverschiebung, aufmerksam gemacht zu werden.

Aber die Art und Weise, wie dies von Seite der Instructionen gefordert ist, ist entweder ganz unerreichbar oder nur mit dem trefflichsten Schülermaterial und einer beispiellosen Ausnützung der zugemessenen kargen Zeit vielleicht theilweise zu erzielen, ein voller und ganzer Erfolg aber muss bisher, wie die Dinge und Erfahrungen liegen, eben nur als ein *pium desiderium* bezeichnet werden. Ich habe seinerzeit in einem kleinen, der österreichischen Gymnasialzeitschrift einverleibten Aufsatze: „Bemerkungen über den deutschen Sprachunterricht an Gymnasien", auf den ich mir hinzuweisen hier erlaube, die Schwierigkeit dieser Art des Grammatikunterrichtes in den Hauptpunkten beleuchtet. Ich will hier nur Einzelnes herausgreifen.

Wenn der grammatische Unterricht für die fünfte Classe das Hauptgewicht auf die physiologische Seite der Sprachbildung legt, so ist dies Capitel so schwer zu fassen und den Schülern knapp und doch klar vorzuführen, dass gewöhnlich die ganze darauf verwandte Mühe vergeblich ist. Nichts Unerquicklicheres und für den Unterricht Undankbareres als die Behandlung des Vocalismus und Consonantismus nach den Vorschriften der Instructionen: nur ein seine Sache außerordentlich beherrschender Lehrer, sagen wir geradezu: ein Meister des Wissens und der Pädagogik, vermöchte die tödliche Langeweile zu bannen, die bei diesem Capitel wie eine schwere Wolke über die geplagten Schüler sich zu lagern beginnt, und auch der beste Lehrer wird mit dem Mangel an Zeit und entgegenkommender Lust seitens der Schüler zu rechnen haben. Man denke ferner an die Lehre von den Ableitungssilben! In dem kleinen Büchlein von Strobl finden sich darüber mindestens hunderte von Beispielen, wann und wie soll man die alle durchnehmen? Ich nehme beispielsweise nur die Silbe lich, man muss sie in ihrer alten Bedeutung erklären: in manchen Wörtern ist diese noch erhalten, in vielen andern nicht mehr: woher die Zeit nehmen, dieses alles zu

Digitized by Google

besprechen? und doch ist flüchtige Ungründlichkeit hier ganz gewiss vom größten Schaden. Ehe ich nur dazu komme, in diese Dinge den Schülern einen feineren und genaueren Einblick zu eröffnen, bin ich fast schon am Ende der mir für die ganze Grammatik zugemessenen Frist. Und nun gar die Erscheinungen der Brechung, des Ab- und Umlautes! Von diesen Dingen muss der Schüler wie der Blinde von der Farbe sprechen lernen. Ich möchte da fast trivial sein und sagen, der Lehrer müsse von der Katze lernen, wie man um den heißen Brei herumgeht. Der heiße Brei ist hier natürlich das Altdeutsch. Der Lehrer muss sich vor diesem Gottseibeiuns dreimal bekreuzen, damit es ihm nicht einmal begegne, dass er zur Erläuterung irgend einer auf dem Wege der Brechnung oder des Umlautes oder eines anderen historischen Sprachgesetzes entstandenen Form eine alte Form aus dem mittelhochdeutschen Sprachschatze herbeiziehe. Er soll helfen, hilfst, half, geholfen, Gulden, golden, Erde, irdisch u. s. w. erklären, aber ja nicht auf historischem Wege. Was bleibt übrig, als leere Theorien aufzustellen, welche weder dem historischen Interesse entgegenkommen, noch das lebendige Sprachbewusstsein erregen und fördern können.

Anregender und entschieden fruchtbringender gestaltet sich schon jenes Capitel der Grammatik, welches verschiedene Sprachbildungen etymologisierend betrachtet und von den Lehn- und Fremdwörtern handelt; aber auch hiefür bietet die mittelhochdeutsche Lecture ungleich natürlichere und leichtere Beziehungen dar, als der trockene, so karg zugemessene grammatkalische Unterricht, der überdies, wie dies wiederholt betont wird, jeden Hinweis auf alte Sprachformen strenge vermeiden soll, also der besten Handhabe für derlei Erörterungen, nämlich der historisch-genetischen Darlegung sich gänzlich enthalten muss.

Es ist mit Recht wiederholt und zuletzt nachdrücklich von Kummer in den „Stimmen" darauf hingewiesen worden, dass den Schülern österreichischer Gymnasien (wenigstens in den deutschsprachigen Kronländern) dialectische Eigenthümlichkeiten geläufig sind, welche ihnen das Verständnis mittelhochdeutscher Sprachformen wesentlich erleichtern: auf Schritt und Tritt stoßen sie auf anheimelnde Ausdrücke und Wendungen, an welche mit leichter Mühe und unter angeregtester Theilnahme der Jugend sich lehrreiche und anziehende sprachliche Erörterungen knüpfen lassen.

Lässt schon das Grammatikpensum, wie es für die fünfte Classe vorgezeichnet ist, die schwerwiegendsten pädagogischen und didaktischen Bedenken hinsichtlich der ersprießlichen und abschließenden Behandlung in der Schule aufkommen, so ist das vollends in noch viel höherem Grade hinsichtlich des Stoffes, der für die sechste Classe vorgezeichnet ist, der Fall. Denn hier betreten wir noch viel schwankenderen Grund und Boden: wir werden mitten in die philosophische und psychologische Betrachtung des Sprachorganismus hineinversetzt. Es erscheint mir wenigstens,

überhaupt bedenklich, dem Schüler Fließendes und Werdendes als gesetzmäßige Erscheinung vorzuführen, dem Schüler, der doch immer daran gewöhnt wird und gewöhnt werden muss, das Bleibende und Feste als giltige Norm anzusehen. Leicht möchte er verführt werden, dialectische Untugenden und sprachliche Fehler nicht mehr als so sträflich anzusehen, wenn man ihm einen Einblick in das psychische Getriebe der Sprache gewährt, welches doch den allgemeinen Sprachgebrauch als zufällig Gewordenes aufzufassen lehrt. Der Führer, den die Instructionen dem rathlosen Lehrer auf diesen Wegen an die Hand geben, nämlich Pauls Buch „Principien der Sprache", ist eher geeignet, das Labyrinth noch verworrener und das Dunkel noch tiefer zu machen.

Kein Zweifel, dass die sogenannte junggrammatische Schule sich wesentliche Verdienste um die Aufspürung der feinen und doch so überraschend natürlichen Gesetze des Werdens und Wachsens der Sprachen erworben hat, dass sie uns tiefe Einblicke in den Organismus und Geist der Sprachbildung erschlossen hat; aber diese Betrachtungsweise in die Schule zu tragen, hat doch unendlich viel Bedenkliches! Zweierlei gewichtige Bedenken müssen vor allem dagegen erhoben werden, erstens: der absolute Mangel an Voraussetzungen, die auf dieser Stufe der Jugend noch gänzlich mangeln, und dann zweitens die Unmöglichkeit eines consequenten und energischen Betriebes eines derartigen Unterrichtes, auf welchen — bei zwei monatlichen Lehrstunden — kaum 20 Lectionen im Jahre entfallen. Wie lässt sich da auch nur einigermaßen das gänzliche Fehlen der Vorbedingungen ersetzen? Was weiß aber der Schüler in der sechsten Classe von Associationen und Appercеptionen der Vorstellungen? Man erwäge doch nur, dass auf das letztere Capitel allein in dem Lehrbuche von Steinthal beinahe mehr als hundert Seiten entfallen. Erst in dem logischen und psychologischen Unterrichte der siebenten und achten Classe erhält der Schüler einige dürftige Andeutungen von diesen seelischen Gesetzen, die für die Sprachbildung und -Entwicklung von so enormer Wichtigkeit sind, und er müsste doch wenigstens mit den fundamentalsten Grundgesetzen, die hiehergehören, wohlvertraut sein, soll ein Sprachunterricht, wie er für die sechste Classe vorgeschlagen wurde, von einigem Nutzen und Interesse für ihn sein.

Da empfiehlt sich denn doch noch immer mehr die historische Betrachtungsweise der Sprache, wie sie an der Hand der Lectüre des Mittelhochdeutschen (erfahrene und pädagogisch geschulte Lehrer vorausgesetzt) sich so leicht und ungezwungen ermöglichen lässt. Da regt Text und Form gleichmäßig an, und gerade der Umstand, dass das Mittelhochdeutsche dem Schüler noch so nahe steht, erhöht Freude und Behagen an diesem Gegenstande und beseitigt das Hauptgebrechen des oben berührten grammatischen Unterrichtes, nämlich den Mangel jeglicher Voraussetzungen, an welche die Lehre anknüpfen soll; während das zweite pädagogische

Digitized by Google

Gebrechen, nämlich fehlende Continuität, durch den frischen, ununterbrochenen Fluss der Lectüre behoben erscheint.

Ich kann es mir nicht versagen, die trefflichen Worte hieherzusetzen, mit welchen Professor Martin gerade diese Seite unserer Frage erörtert: „Der deutsche Unterricht in den oberen Gymnasialclassen ist durch die beklagenswerte Ausschließung mittelhochdeutscher Texte nicht unwesentlich umgestaltet worden. Ich nenne diese Ausschließung beklagenswert, weniger weil damit ein nicht gering anzuschlagendes Hilfsmittel für den historischen und ästhetischen Unterricht weggefallen ist, als wegen der Preisgebung des Gewinnes, den eine auch nur oberflächliche Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen für die Einsicht in Wesen und Bau auch unserer heutigen Sprache gewährte. Dieser Gewinn war mit der Zeit, welche ein oder zwei Semester mittelhochdeutschen Unterrichts verlangten, schwerlich zu theuer erkauft, umsomehr, als nach meiner und wohl anderer Lehrer Erfahrung gerade für diese Stunde ein besonderes Interesse der Schüler sicher erwartet werden konnte. Hat man diesen Unterricht der Überbürdungsklage geopfert, so hat man gerade da gespart, wo recht wenig Aufwand sich reichlich lohnte."

Wir können nicht umhin, an dieser Stelle noch auf ein anderes bedeutungsvolles Moment zu verweisen, welches für die Beibehaltung des Mittelhochdeutschen an österreichischen Gymnasien geltend gemacht werden darf, es ist dies das patriotische. Nibelungenlied und Gudrun sind in der uns heute erhaltenen Form in Österreich entstanden; Walther von der Vogelweide, der größte Lyriker des Mittelalters, hat in Österreich singen und sagen gelernt, und es ist mehr als wahrscheinlich, dass auch seine Wiege im schönen Alpenlande Tirol gestanden. Welche herrliche Erinnerungen knüpfen sich nicht an das burgengeschmückte prächtige Donauthal, an den sangesfrohen Hof der Babenberger Herzoge zu Wien! Die Donaustraße entlang ziehen die Recken der Nibelungen ins Hunnenland zur Etzelsburg, und noch grüßen uns vertrauten Klanges die Namen von Burgen und Städten, wie Pöchlarn, Melk, Mautern, Hainburg, die im Nibelungenliede vorkommen.

Noch gilt im sangesfrohen Österreich der schöne Vers:

„Herr Walther von der Vogelweide,
Wer des vergäße, der thät mir leide."

Welcher Wunsch wäre berechtigter, als die großartigste Schöpfung deutscher Volksdichtung, die lieblichen und kräftigen Weisen Walthers den Schülern unserer Gymnasien auch in der Sprache vorzuführen, in welcher sie einst im schönen Österreich erklungen sind, um fortan ein unverlierbarer und unvergänglicher Schatz des deutschen Volkes zu bleiben? Gewiss hat Burdach recht, wenn er in seinem Aufsatze über den mittelhochdeutschen Unterricht folgende beherzigenswerte Worte ausspricht: „Mich dünkt vielmehr, dass die unmittelbare Kenntnis der mittelhoch-

deutschen Poesie der Jugend einen unverlierbaren Gewinn für ihr inneres Leben bringt, dass der Einblick in jene naivere, sinnigere und phantasievollere Welt Gemüth und Herz der Heranwachsenden wärmt und hell macht und zu frischerer Regung erweckt, dass die Anschauung des herrlichen deutschen Alterthums jene Stelle der jungen Seele mit mildem Äther anhaucht und aufthaut, die unter all der strengen formalen Zucht des Verstandes, unter der lateinischen und griechischen grammatischen Dressur und der kalten Schulung der Mathematik erstarrt und eingefroren ist.

So ist also wohl zur Genüge dargethan, dass die Bedenken, welche gegen die Pflege des Mittelhochdeutschen an den österreichischen Gymnasien erhoben wurden, theils unbegründet sind, theils allzuhoch gespannten Anforderungen entsprangen. Die grammatische Betrachtungsweise der deutschen Sprache soll nicht völlig aus den oberen Classen verschwinden, aber anstatt sich in Subtilitäten zu bewegen, für die der jugendliche Geist entschieden noch nicht reif ist, knüpfe sie an die concreten Erscheinungsformen der Sprache an, wie sie im Mittelhochdeutschen vorliegen, und gebe so dem Schüler ein reiches und fesselndes Material, an welches spätere Beobachtungen und Studien (und der Schüler soll ja niemals den willfährigen Sinn für solche sprachliche Erörterungen einbüßen) sich leicht und fruchtbar anknüpfen lassen. So wird sein Interesse für sprachwissenschaftliche Erscheinungen, weil es auf historischem Wege entstanden ist, auch für spätere Zeiten wach und rege bleiben.

Schon aus den bisherigen Andeutungen erhellt, wie wir uns den Unterricht im Mittelhochdeutschen an Gymnasien denken. Lectüre bilde die Hauptsache: Grammatisches werde nur nebenbei berührt und nur so weit, als Verständnis und Interesse des Schülers selbst auf halbem Wege entgegenkommen. Wie wahr bleiben da noch immer die so oft vertheidigten, freilich vielleicht nicht immer genau befolgten goldenen Worte unseres altehrwürdigen Organisations-Entwurfes über den mittelhochdeutschen Unterricht: „Eines vorhergehenden oder begleitenden Unterrichts in der mittelhochdeutschen Grammatik bedarf es hiezu nicht." Das Lesebuch selbst soll allerdings eine möglichst kurze grammatische Einleitung haben. Dieselbe braucht keineswegs gleich im Anfange docierend abgehandelt zu werden, aber sie soll in klarer und knapper Fassung auf alle Fragen Auskunft geben, die bei der gelegentlichen Erörterung sprachlicher Formen in Betracht kommen. Man beginne am besten mit der Lectüre irgend eines Abschnittes aus Freidank, weil hier Vers und Ausdrucksweise am wenigsten Schwierigkeiten darbieten, oder vielleicht noch besser mit einem mittelhochdeutschen Prosastück, etwa mit einem Abschnitte aus Geiler von Kaisesberg oder dem Sachsen- und Schwabenspiegel, und gehe erst dann zur Lectüre der Nibelungen und Walthers über, die man dann, wenn manches Grammatische gelegentlich berührt worden, in raschem Flusse lesen kann.

Digitized by Google

Vor allem mache man auf die Verschiedenheiten der Aussprache, die Kürze der Vocale bei nachfolgendem einfachen Consonanten, die eigenthümliche Aussprache der Diphthonge ei und iu u. s. w. aufmerksam. Über all dies gebe die kurze grammatische Einleitung präcise Andeutungen. Diese enthalte dann eine gedrängte Darstellung der mittelhochdeutschen Flexionslehre, wobei die unregelmäßigen Verba vielleicht anhangsweise, aber selbstverständlich auch nur in knapper Form, behandelt werden könnten. Brechung, Umlaut und Ablaut lassen sich schon hier, bei der Flexion der regelmäßigen Verba, in einfacher Weise verständlich machen. Hierauf mögen einige Paradigmen der nominalen und pronominalen Declination folgen, bei welchen wieder nur die hervorstechendsten Unterschiede vom Neuhochdeutschen ins Auge gefasst und nur wenige und wesentliche unregelmäßige Formen in Betracht gezogen werden sollen. Die allernothwendigsten Bemerkungen zum Verständnisse der mittelhochdeutschen Verslehre, die übrigens weit einfacher und natürlicher war, als die Hypergelehrsamkeit germanistischer Stockphilologen sie austiftelte, mögen den Abschluss des grammatischen Gerippes bilden, in dem der Schüler das Allerwissenswürdigste finden soll, ohne dass seinem Gedächtnisse allzugroße Anforderungen aufgebürdet werden sollen. Die ganze grammatische Einleitung braucht bei durchwegs durchschossenen, gut leserlichen Typen kaum mehr als 14 bis 16 Druckseiten zu umfassen, wobei in Betracht zu ziehen ist, dass die Paradigmen selbst einen beträchtlichen Raum einnehmen.

Die Hauptsache bleibt, dass die Lectüre nie allzulange unterbrochen werde, damit der Eindruck, den der Inhalt hervorbringt, nicht etwa zerstreut und zersplittert werde. So kann man, nachdem man möglichst rasch über die ersten Schwierigkeiten des Lesens und des Verständnisses hinweggekommen ist, einen guten Theil des Nibelungenliedes und vielleicht auch einzelnes aus der Gudrun lesen. Den Übergang zur Lyrik Walthers bilde dann etwa die noch so ganz episch gehaltene Dichtungsweise Kürnbergers: die Erörterung über die vielgestaltige lyrische Poesie des deutschen Mittelalters beschränke sich auf eine möglichst knappe und deutliche Erklärung der Unterschiede, die zwischen dem Liede, dem Leich und dem Spruche bestehen.

Vielleicht könnte dann zum Schlusse irgend ein Prosastück aus der späteren mittelhochdeutschen Zeit noch vorgenommen werden, das den Übergang zu jener kurzen literarhistorischen Darlegung vermitteln würde, mittelst welcher die Brücke von der mitteldeutschen Glanzzeit zu den aufkeimenden neuen Bestrebungen des 17. und 18. Jahrhunderts hergestellt würde. Der Privatlectüre bleibe nichts überlassen, die häusliche Präparation werde soviel als möglich eingeschränkt.

In dieser Weise betrieben, könnte der mittelhochdeutsche Unterricht mit dem Ausmaße *eines* Semesters sein, wir sagen nicht vollständiges, aber doch genügendes Auslangen finden. Dass

Digitized by Google

wir ihn in das erste Semester der sechsten Classe verlegt wissen wollen, ist in der Natur der Sache begründet, und es erübrigt uns nur noch die Frage zu erörten, wodurch, unbeschadet des Lehrzieles, das der deutsche Sprachunterricht im allgemeinen und besonders in der genannten Classe erreichen soll und mit dessen ungeschmälertem Beibehalten wir uns wohl einverstanden erklären können, die für die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen nöthige Zeit gewonnen werden soll.

Vor allem möchten wir einer Beschränkung der Klopstocklectüre in der sechsten Classe das Wort reden. Als dem deutschen Sprachunterrichte in der fünften Classe bloß zwei Lehrstunden zugewiesen waren, wurden trotzdem Theile des Messias schon in dieser Classe gelesen, ohne dass dies eine beträchtliche Überbürdung der Schüler ergeben hätte. Das Egger'sche Lesebuch enthält in dem für die fünfte Classe bestimmten Bande den ersten Gesang der Messiade von Vers 1—188. Der Band für die sechste Classe enthält dann den vierten Gesang der Messiade. Wir möchten diese Vertheilung wiederum beibehalten wissen, und wir glauben, dass es für das Verständnis der Klopstockischen Dichtung vollkommen ausreicht, wenn in der Schule ein Stück des ersten Gesanges und Theile des vierten gelesen werden. Wir sind überhaupt der Ansicht, dass die Instructionen den Wert der Klopstocklectüre allzu hoch anschlagen. Klopstock regt allerdings den Scharfsinn der Schüler mächtig an, aber nicht so sehr durch die Fülle und Tiefe der Gedanken, als vielmehr durch die mannigfaltigsten Schwierigkeiten, die sowohl in der sprachlichen Einkleidung als auch in den oft erdrückenden und verwirrenden biblischen Realien gelegen sind. Klopstock ist nicht, wie Goethe oder Schiller, ein frisch sprudelnder Quell reiner menschlicher Erkenntnis und hoher sittlicher Wahrheiten. Sein hohles Pathos hat oft etwas Erkünsteltes und Gemachtes, das uns eher abschreckt und erkältet, anstatt uns zu erwärmen und zu den sonnigen Höhen reiner Humanität emporzuführen. Der majestätische Schwung seiner Sprache und die Kraft seines Idealismus entfaltet sich erst in den Oden, und diese mögen in ihren schönsten Proben der Schule erhalten bleiben.

Ferner sollen in der sechsten Classe nach den Instructionen die Briefe Lessings an Mendelssohn und Nicolai vom November und December 1756, sowie aus der Hamburgischen Dram. Anfang 28, Schluss 29, sowie die Stücke 89, 90 und 91 gelesen werden. Wir möchten auch diese Lesestoffe aus dem Unterrichtspensum der sechsten Classe ausscheiden, denn die Schüler sind in der sechsten Classe dadurch, dass noch keine sorgsam geregelte Lectüre dramatischer Meisterwerke vorangegangen ist, in keiner Weise für solche theoretische Erörterungen über Begriffe und Wesen der dramatischen Darstellung vorbereitet.

Wir glauben vielmehr, dass man diesen ganzen Lesestoff theils der Schul-, theils der häuslichen Lectüre der Octava vorbehalten solle. Er wird hier einer ungleich größeren Auffassungs-

kraft und Empfänglichkeit von Seite der Schüler begegnen. Wir lassen die Frage hier unerörtert, obwohl sie bereits vielseitig ventiliert wurde, ob nicht die Lectüre von Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung" selbst in der obersten Classe des Gymnasiums und bei dem trefflichsten Schülermaterial auf allzu große Schwierigkeiten stößt, als dass die Lectüre dieses philosophischen Aufsatzes wirklichen Nutzen stiften würde.

So wäre nun auch die Frage erörtert, ob und wie für die Pflege des Mittelhochdeutschen an Gymnasien und speciell in der sechsten Classe, wohin sie naturgemäß gehört, Raum geschafft werden kann.

Wir glauben hiemit den Gegenstand, soweit der knappe Rahmen unserer Auseinandersetzungen dies zuließ, nach allen Seiten hin beleuchtet zu haben.

Wenn ich eingangs erwähnte, dass es mir nur darum zu thun ist, die Hauptpunkte, auf die es in dieser Frage, die eine wahre Herzensfrage aller Mittelschullehrer des Deutschen geworden ist, ankommt, hervorzuheben, so darf ich wohl annehmen, dass ich nicht allzuweit hinter diesem Ziel zurückgeblieben bin. Wir wollen uns der Überzeugung nicht verschließen, dass es der Einsicht einer hohen Unterrichtsverwaltung gefallen möge, den österreichischen Gymnasien baldigst wieder zurückzugeben, was übertriebene Besorgnis denselben geraubt: nämlich das Recht, die Schüler mit den herrlichen Literaturschätzen unserer Vorzeit, mit der klang- und kraftvollen Sprache derselben vertraut zu machen, auf dass die Jugend aus denselben warme Liebe zum Vaterlande, edle Lust und Erhebung des Geistes schöpfe, und so Goethes schönes Wort auch auf diesem Gebiete sich bestätige: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen."

Sicher aber wird es zur Erfüllung dieser unserer Wünsche vom förderndsten Einflusse sein, wenn der Verein „Mittelschule" im Sinne meiner bescheidenen Anregungen der Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit der Wiedereinführung des mittelhochdeutschen Unterrichts an Gymnasien in Form einer Resolution beipflichte.

Ich schließe meine Auseinandersetzungen, indem ich Sie, meine Herren, hiezu auf das lebhafteste und eindringlichste einlade.

Die Definitionen in der Geometrie.

Von **Prof. G. Effenberger.***)

Die Mathematik, die von ihren Resultaten unbedingte Anerkennung fordert, musste von jeher darauf bedacht sein, ihre Principien vollkommen klar, als evidente Sätze hinzustellen oder dieselben streng zu beweisen. Schon die ältesten Mathematiker waren davon überzeugt, dass die Elemente der Geometrie: Punkt,

*) Vortrag, gehalten in der Sitzung des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag, am 22. Februar 1888.

Linie, Winkel klar sein müssen, ehe von einem weiteren Eindringen in die Wissenschaft die Rede sein kann. Allein sie suchten die Klarheit dieser Begriffe nicht durch Definitionen, sondern durch Abstraction von der Wirklichkeit zu erreichen, und Euklid gibt nur höchst mangelhafte Definitionen der Elemente. Es sind aber auch in der That die Schwierigkeiten, gute und correcte Definitionen der elementaren Raumgebilde zu geben, keine geringen, und jeder, der es unternahm, über die Elemente der Geometrie zu schreiben, wird aus Erfahrung meiner Ansicht beipflichten. Die Ursache für die hiebei auftretenden Schwierigkeiten liegt jedenfalls darin, dass diese Begriffe sehr abstract und leer sind. So kommt es denn, dass wir fast in jedem Lehrbuche der Geometrie andere Definitionen der elementaren Raumgebilde finden, wenn auch sonst, was die Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes anlangt, in den meisten eine größere Übereinstimmung herrscht. Die Ansichten der Mathematiker gehen nämlich darüber auseinander, ob und inwieweit man in der Geometrie von der Vorstellung der Bewegung Gebrauch machen darf. Die sogenannte strenge Schule verwirft diese Vorstellung als eine Verunreinigung ihrer Wissenschaft, indem sie als einziges in der Geometrie zulässiges Princip den räumlichen Größenbegriff festgehalten wissen will. Andere, namentlich neuere Mathematiker nehmen dagegen die Vorstellung der Bewegung in mehr oder minder ausgedehntem Maße zu Hilfe, um mittels derselben zu klarer Auffassung und richtiger Erkenntnis der Raumgebilde zu gelangen. Natürlich ist in der Geometrie diese Vorstellung nur in ihrer einfachsten Abstraction statthaft, lediglich als Veränderung eines Ortes (progressive Bewegung) oder einer Richtung (drehende Bewegung), also im Gegensatze zur Mechanik entkleidet der Nebenvorstellungen der Materie und Kraft, sowie ohne Rücksicht auf die Zeit. Glücklicherweise handelt es sich in dem Streite um die alleinige Berechtigung der ersteren oder die Zulässigkeit der letzteren Vorstellung mehr um eine Principienfrage, als dass die Einnahme jenes engeren und dieses weiteren Standpunktes praktisch für den Aufbau der Wissenschaft von so erheblicher Tragweite wäre, als es vielleicht den Anschein haben könnte.

Die Verschiedenheit jener beiden Standpunkte ist, wie ich später darthun werde, nur von wesentlicher Bedeutung für die Lehre vom Winkel. Gerade die Schwierigkeit, diese Lehre bei Einschränkung der Geometrie auf das einzige Princip der räumlichen Ausdehnung in genügender Weise zu begründen, hat Veranlassung gegeben, die Aufnahme eines weiteren Principes nicht bloß für gerechtfertigt, sondern auch für geboten zu halten, und zwar entweder des Begriffes der Bewegung in seiner Allgemeinheit, oder des aus dem speciellsten Falle der Bewegung, der Veränderung eines Ortes, sich ableitenden Begriffes der Richtung. Und so hat denn einerseits das Bestreben, ohne die Einheit der Grundvorstellung preiszugeben, jene Schwierigkeit zu überwinden, und anderseits der weitere Schritt, für die Auffassung dieser Begriffe

Digitized by Google

eine anderweitige Grundvorstellung zu Hilfe zu nehmen, eine große Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der Definitionen zur Folge gehabt. Wenn ich nun die verschiedenen Definitionen der elementaren Raumgebilde discutieren will, so liegt zunächst schon in dem Gesagten der Grund angedeutet, weshalb beide Begriffe trotz ihrer Verschiedenartigkeit ein zusammengehöriges Object der Erörterung bilden, sobald ich zugleich der Frage näher treten will, inwieweit die Aufnahme der Vorstellung der Bewegung in die Geometrie gerechtfertigt ist.

Die meisten Definitionen der Linie lassen sich auf zwei zurückführen, abgerechnet jene, die eine Linie durch Aneinanderfügen von Punkten, die Flächen durch Aneinanderlegen von Linien entstanden bezeichnen. Die einen gehen nämlich vom Körper aus und gelangen mittels des Begriffes „Grenze" zur Fläche, Linie und dem Punkte. Die anderen gehen vom mathematischen Punkte aus und gelangen durch den Begriff „Bewegung" zur Linie, Fläche und dem Körper. In vielen Lehrbüchern folgt auf die erste angegebene Definition auch noch die zweite, so z. B. in den Lehrbüchern von Močnik, Hočevar, Sonnenburg, Wiegand, Wittek, Wapienik, Spitz, Reidt u. a. Die ersteren sagen: Jeder Körper ist gegen den unendlichen Raum abgegrenzt; die Grenze des Körpers heißt Fläche, die Grenze der Fläche Linie, die Grenze der Linie Punkt. Durch diese Definition erscheint Fläche, Linie und Punkt an den Körper gebunden und ohne Körper nicht denkbar, was dem mathematischen Begriffe von Punkt, Linie und Fläche nicht entspricht. Die anderen sagen: Der Weg, den ein sich bewegender Punkt zurücklegt, ist eine Linie, der Weg, den eine in Bewegung befindliche Linie zurücklegt, ist eine Fläche u. s. f. Hier wird der Begriff Weg in die Definition aufgenommen und eine Linie durch den Weg definiert, obwohl in der Definition schwer zu entscheiden ist, ob der Weg eine Linie oder die Linie ein Weg ist.

Aristoteles nennt die Gegenstände der Mathematik Gegenstände der Abstraction. Darnach muss der handgreifliche Körper als das Erste gesetzt und die Fläche als die Grenze desselben, die Linie als die Grenze der Fläche und der Punkt als die Grenze der Linie bestimmt werden, so dass Fläche, Linie, Punkt eigentlich kein Wesen für sich haben, sondern nur darin bestehen, dass ein Anderes, das sie nicht selbst sind, aufhört. Diese Definitionen haben sich in den Lehrbüchern der Geometrie fortgeschleppt — und doch hat schon derselbe Aristoteles die entgegengesetzte Ansicht als die richtige ausgesprochen: Aus dem Punkte wird die Linie, aus der Linie die Fläche, aus der Fläche der Körper.

Die Definition des Punktes, der Linie, der Fläche als bloßer Grenzen sind unvereinbar mit der gangbaren Vorstellung von der Erzeugung der Elementargebilde mittels Bewegung. Man sagt richtig: Die Linie entsteht, wird erzeugt durch Bewegung eines Punktes, die Fläche durch Bewegung einer Linie, der Körper

durch Bewegung einer Fläche. Man setzt also die Grenze eher als das Begrenzte. Hat das Sinn? So lange das zu Begrenzende selbst noch nicht da ist, hat die Setzung einer Grenze keinen Sinn. Wenn also diese Erzeugung als psychologischer Act Berechtigung haben soll, so ist jenen Elementargebilden, als einer Art von Keimen, Selbständigkeit zuzugestehen.

Umgekehrt, will man aus Körper, Fläche, Linie, bezüglich die Fläche, Linie, den Punkt immer mittels Verringern der einen Dimension erzeugen, so verschwindet gerade durch diesen Process das zu erzeugende Gebilde, z. B. die Linie, wenn man sie nicht auf- und erfasst als Fläche im Momente des Verschwindens, gewissermaßen als Keim der Fläche, den Punkt als Linie im Momente des Verschwindens, als etwas, was nicht mehr abnehmen kann, ohne zu verschwinden, d. h. als etwas Untheilbares, ein Atombild, gewissermaßen als Keim der Linie.

Ferner: Wenn der Punkt nur Grenze der Linie ist, so kann ein Punkt auch nicht die Linie erzeugen, sondern die bewegte Linie erzeugt die Linie mittels ihrer Grenze, die Punkt heißt; da aber die Linie ebenfalls nur Grenze der Fläche und diese nur Grenze des Körpers ist, so stellt sich der Punkt als Ecke, Spitze eines Körpers dar, und es kann dann eine Linie nur durch Bewegung einer Körperecke erzeugt und erzeugt gedacht werden.

Die gerade Linie definiert Euklid in seinen Elementen folgendermaßen: „Eine gerade Linie ist eine Linie, welche zwischen den in ihr befindlichen Punkten auf einerlei Art liegt." Es ist dies eine Definition, welche nach allgemeinem Zugeständnisse dunkler ist als das zu Erklärende und daher auch den Commentatoren Euklids viel Kopfzerbrechens gemacht hat. Einer derselben, Savilus, sagt: *„hanc definitionem mihi liceat bona cum venia omnium interpretum tam veterum quam recentium non intelligere."* Was soll erstens heißen: „Eine Linie liegt zwischen ihren Punkten?" Das wäre ebenso, wie etwa: „Eine Häuserreihe liegt zwischen ihren Häusern" oder „eine Kette liegt zwischen ihren Gliedern". Richtiger wäre: die Linie liegt zwischen ihren Endpunkten. Aber auch das ist nicht einmal streng richtig, denn die Endpunkte gehören ja selbst zur Linie. Nicht die ganze Linie, sondern Theile derselben liegen zwischen den Punkten der Linie. Außerdem ist das „auf einerlei Art" unverständlich. Verständlicher ist die Übersetzung „gleichmäßig". Mit gleichem Rechte könnte man Kreis erklären als eine krumme geschlossene Linie, welche zwischen drei Punkten, und ebenso Kreisbogen als eine krumme offene Linie, welche zwischen zwei Punkten auf einerlei Art, d. i. gleichmäßig liegt. Diese Definition ließe sich überhaupt auf alle symmetrischen Gebilde anwenden.

Die meisten Definitionen einer geraden Linie haben in sich den Begriff „Richtung" aufgenommen. So definieren Reidt und Greve: „Eine gerade Linie hat in allen Punkten dieselbe Richtung." Močnik im Lehrbuche für Untergymnasien, Hočevar, Salomon u. a.

Digitized by Google

geben folgende Definition der Geraden: „Eine gerade Linie heißt der Weg, den ein Punkt zurücklegt, wenn er während der ganzen Bewegung die Richtung nicht ändert.“ Bei diesen Definitionen ist, um den Begriff „gerade“ zu erhalten, der Begriff „Richtung“ eingeschmuggelt. Oder nehmen etwa die Anhänger dieser Definition an, die Richtung sei nach der Kant'schen Lehre als eine Raumform dem menschlichen Geiste als etwas Apriorisches gegeben und ohne Definition von selbst klar und verständlich? Wer aber dieses nicht annehmen kann, dem ist jedenfalls der Begriff „Richtung“ nicht klarer und verständlicher als der Begriff „gerade“. Es ist schwer, zu entscheiden, ob der Mensch früher zu dem Begriffe „gerade“ oder zu dem Begriffe „Richtung“ kommt. Jedenfalls sind diese beiden Begriffe verwandt und bilden sich neben einander im menschlichen Geiste aus. Und selbst wenn wir den Begriff „Richtung“ als einen bekannten Begriff voraussetzen, so können wir nicht gut durch denselben „gerade Linie“ definieren. Denn die Linie AB kann entstehen, wenn der Punkt A sich in der Richtung nach B, oder der Punkt B von B in der Richtung nach A sich bewegt: folglich kann eine und dieselbe Linie durch die Bewegung nach zwei entgegengesetzten Richtungen entstanden sein. Dann hat auch obgenannte Definition den Nachtheil, dass alle geraden Linien erst construiert werden müssen, dass keine gerade Linie, die sich in der Wirklichkeit vorfindet, in dieser Definition enthalten ist.

Močnik definiert in einer älteren Auflage seines Lehrbuches der Geometrie: „Das unterscheidende Merkmal einer Bewegung nach einem bestimmten Punkte heißt die Richtung derselben.“ Trotzdem benützt er aber den Begriff „Richtung“ nicht, um die gerade Linie zu definieren, sondern an der betreffenden Stelle heißt es: „Eine Linie, welche durch zwei Punkte bestimmt ist, heißt eine gerade Linie.“ Diese Definition sagt uns nicht, was eine gerade Linie ist, und kann höchstens als ein Folgesatz des aus dem Begriffe einer geraden Linie abgeleiteten Satzes: „Durch zwei Punkte kann nur eine einzige Gerade gelegt werden“, berechtigt sein.

Eine andere, häufig in Lehrbüchern vorkommende Definition ist folgende: „Gerad nennt man jene Linie, die den kürzesten Weg zwischen zwei Punkten bezeichnet.“ Diese Definition ist jedenfalls die psychologisch berechtigtste, wenn sie auch scheinbar erst eines Beweises bedarf und auch in verschiedenen Lehrbüchern bewiesen wird. Denn fragen wir, auf welche Weise wir zu dem Begriffe einer Geraden gelangen, so muss jeder Psycholog zugeben, nicht anders, als dass wir uns zwei auseinander liegende Punkte als gegeben denken und die Verbindung von einem zum anderen herstellen. Wir können uns jedenfalls mehrere Wege denken, allein nur einer ist möglich, auf welchem wir am schnellsten zum anderen Punkte gelangen. Davon abstrahieren wir den Begriff „gerade“ und gleichzeitig kommen wir auch zu dem Begriffe „Richtung“. Diese Definition bietet noch den Vortheil, dass man von ihr aus

Digitized by Google

sehr leicht zu allen anderen Eigenschaften und Folgesätzen der geraden Linie übergehen kann.

Eine ganz eigenthümliche Definition gibt Spitz in seinem Lehrbuche der Geometrie von einer geraden Linie. Er sagt: „Fällt jeder beliebige Theil einer Linie, wenn er mit zwei beliebigen Punkten irgendwo und auf irgend welche Weise auf dieselbe gelegt gedacht wird, überall mit ihr zusammen, so heißt die Linie gerade.“ Diese Definition ist zwar richtig, aber künstlich und gesucht, denn sie setzt ziemlich viele Untersuchungen voraus, und es muss ihr jedenfalls die Beantwortung der Frage vorausgeschickt werden: „Ist es wahr, dass immer ein Stück einer Linie mit seinen zwei Endpunkten an jedem beliebigen Orte auf die Linie gelegt werden kann, z. B. an den Enden?“

Alle Definitionen der geraden Linie, die angeführten, wie auch die unerwähnt gebliebenen — die Reihe derselben ist nämlich nicht geschlossen — haben den gemeinschaftlichen Fehler, dass sie nur ein einziges Merkmal der geraden Linie angeben, ohne damit den Begriff der geraden Linie zu erschöpfen. Der Begriff der „geraden Linie“ wird durch eine Definition im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht klar, da diese nur eine Zusammenfassung von Merkmalen erfordert. Vielmehr verlangt die Definition der Geraden einen Act psychischer Bewegung, nämlich die Bewegung eines Punktes oder Atombildes zwischen zwei idealen Raumpunkten in unserer Vorstellung. Da diese Bewegung aber mit unmessbarer Geschwindigkeit geschieht, so wird der Geist dieser Thätigkeit sich nicht mehr bewusst. Da nun jeder Verfasser eines geometrischen Lehrbuches gerade jenes Merkmal der geraden Linie heraushebt, das ihm für die Definition der Geraden am verwendbarsten erscheint, so ergibt sich leicht die große Verschiedenheit der Definitionen dieses Begriffes. Wenn aber die Schüler in diesem Lehrbuche, in dieser Schule diese, in einem anderen Lehrbuche, in einer anderen Schule jene Definition der geraden Linie finden, so muss das ihren Glauben an die Evidenz und sichere Fundamentierung der Wissenschaft erschüttern. Hieraus erklärt sich wohl auch, dass die Autoren der neueren geometrischen Lehrbücher die Definition der geraden Linie, da über diesen Begriff keine Übereinstimmung herrscht, aus methodischen Gründen zu umgehen, beziehungsweise zu übergehen suchen und den Begriff der geraden Linie auffassen als einen „an und für sich klaren“, der keine weitere Definition zulässt. So sagen Sonndorfer und Wittek: Die einfachste Linie ist die Gerade.

Wittstein: Die gerade Linie ist einer strengen Erklärung nicht fähig.

Močnik in seinem Lehrbuche der Geometrie für Obergymnasien, neueste Auflage: Die gerade Linie lässt sich nicht definieren, ihre Vorstellung muss als elementar vorausgesetzt werden.

Hočevar in seinem Lehrbuche der Geometrie für Obergymnasien: Der Begriff der geraden Linie wird als bekannt vorausgesetzt, er ist also ein Grundbegriff.

Wapienik: Die Gerade ist eine Grundvorstellung und daher keiner Definition fähig.

Die genannten Verfasser entsprechen damit auch vollkommen den Forderungen unserer Instructionen, denn in den allgemeinen Bemerkungen zum Unterrichte in der Mathematik heißt es: „Die verschiedenen Ansichten über den Raumbegriff und die Natur der axiomatischen Sätze der Geometrie, nach welchen dieselben als Erkenntnisse *a priori* oder als empirische Thatsachen oder als Hypothesen gelten sollen, bleiben ohne allen Einfluss auf die mathematische Durchbildung des Schülers, welche durch dessen wohlgeregelte Selbstthätigkeit bedingt ist. Ähnliches gilt von den Bestrebungen, die Axiome der Geraden und der Ebene zu eliminieren und sie durch Definitionen zu ersetzen, aus welchen deren fundamentale Eigenschaften abzuleiten sind. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind nicht abgeklärt und auch nicht einfach genug, um eine Verwertung im geometrischen Unterrichte beanspruchen zu können."

Ich komme nun zur Definition des Gebildes „Winkel".

Die Beantwortung der Frage: Auf welche Weise kommt der Mensch zum Begriffe des Winkels, muss jedenfalls der Untersuchung über den Winkel vorausgehen. Da Winkel kein Begriff *a priori* sein kann und auch nicht anzunehmen ist, dass er durch Synthese entstanden ist, so bleibt nur noch die Abstraction von der Wirklichkeit übrig. Jedenfalls hatten die ersten Mathematiker keinen anderen Begriff vom Winkel als den, wie ihn die Natur darbot.

Verstehen wir unter Winkel nur die Grenzen des von zwei Seiten eingeschlossenen Raumes, oder gehört auch der nach einer Seite hin unbegrenzte Raum mit zum Winkel? Die Beantwortung dieser Frage scheint mir sehr wichtig und für die Definition des Winkels von Bedeutung zu sein.

Auf die Frage: Ist der Winkel ein Begrenzungselement des Körpers, muss mit Nein geantwortet werden, denn der Körper wird von Flächen begrenzt. Können wir uns aber einen Winkel ohne einen geschlossenen Raum denken? Nein! Folglich gehört der Raum zum Winkel. Diese Betrachtung muss uns die Überzeugung aufdrängen, dass es nicht leicht sein wird, eine genaue und zutreffende Definition des Winkels zu geben.

Schlagen wir beim Winkel denselben Weg ein, den wir gehen müssen, um von der Linie als Grenze der Fläche zu der mathematischen Linie zu gelangen; abstrahieren wir beim Winkel von jedem Körper und begrenzten Raume, so gestaltet sich die Sache etwas leichter. Wir haben dann nur noch zwei Gerade oder zwei Ebenen, die sich in einem Punkte, respective in einer Geraden schneiden. Dann ist freilich der Begriff viel leerer als der, den wir durch die Anschauung erhalten, aber als geometrisches Gebilde immer noch möglich. Als wichtigstes Merkmal des letzteren Begriffes muss vor allem die Verschiedenheit der Richtungen der sich schneidenden Geraden auffallen.

Aus dem Gesagten wird es leicht begreiflich, dass von dem Winkel ebenso wie von der geraden Linie verschiedene Definitionen aufgestellt werden können und auch aufgestellt worden sind.

So definieren Močnik, Sonnenburg, Wittek, Wiegand, Greve u. a.: „Der Richtungsunterschied zweier von einem Punkte ausgehenden Linien wird Winkel genannt." Hier ist der Begriff „Richtungsunterschied" derjenige, auf den alles ankommt. Dieser Begriff ist jedenfalls auf synthetischem Wege entstanden, aus dem Merkmale „Unterschied" angewendet auf „Richtung". Es muss demnach verschiedene Richtungen geben, diese müssen ein Merkmal haben, wodurch sie sich unterscheiden, und dieses Merkmal wäre der Winkel. Es handelt sich bei dieser Definition lediglich darum, anzugeben, was man sich denn unter jenem Richtungsunterschiede zu denken habe. Der Begriff Richtung entspringt aus der Vorstellung des ziellosen Wohinaus einer progressiven Bewegung. Richtung ist daher kein quantitativer Begriff, man kann eine Richtung nicht größer oder kleiner machen. Der Unterschied zweier Richtungen dagegen, der Winkel, muss als Quantum aufgefasst werden. Aber welcher Art ist dieses Quantum? So lange der Schüler hierüber keine klare Vorstellung hat, bleibt ihm auch der Begriff des Winkels unklar. Der Begriff des Richtungsunterschiedes muss also auf eine weiter rückwärts liegende Vorstellung zurückgeführt, demnach näher erklärt werden. Erst dadurch gewinnt der Schüler den klaren Begriff des Winkels.

Wir kommen also auf diese Weise nicht weiter. Wie aber, wenn wir einen anderen Weg einschlagen?

Wir haben zwei Gerade, die sich in einem Punkte schneiden und durch die eine Ebene gelegt werden kann. Vielleicht finden wir das unterscheidende Merkmal zweier verschiedener Richtungen, wenn wir untersuchen, was wir thun müssen, um die eine Linie aus ihrer Richtung in die Richtung der anderen Linie zu bringen. Diese Betrachtung liegt den Definitionen zugrunde, die Močnik, Wapienik, Spitz, Reidt, Heis und Eschweiler u. a. von dem Winkel geben und die also lautet: „Unter dem Winkel zweier von einem Punkte auslaufenden geraden Linien versteht man die Größe der Drehung, welche die eine der beiden Linien in ihrer Ebene um den gemeinschaftlichen Punkt machen muss, bis sie in die Lage der anderen gelangt." Dass diese Definition besser entspricht als die erste, liegt in der Natur der Sache. Aber diese Definition des Winkels, welche nur das Merkmal der Drehung berücksichtigt, ist zu eng. Denn sie ignoriert das nothwendige Merkmal des Winkels, ohne welches dieser nicht gedacht werden kann: es ist nämlich hier von dem zwischen den Schenkeln eingeschlossenen Raume nicht die Rede.

In den Lehrbüchern der Geometrie von Hočevar, Sonndorfer, Wittstein, Baltzer, Spieker u. a. findet sich folgende Definition des Winkels:

„Der Theil der Ebene, welcher zwischen zwei von einem Punkte ausgehenden Strahlen liegt, heißt Winkel."

Digitized by Google

Diese Definition ist nicht richtig. Winkel ist nicht ein Stück der Ebene, also Ebene selbst, sondern nur das dem Ebenenstück Form gebende, durch Drehung erzeugte Liniengebilde. Er ist die primitivste noch offene Figur. Form erhält die Ebene erst durch Umgrenzung. Durch die Gerade erhält die Ebene noch nicht Form; es muss erst die Richtungsänderung der Geraden hinzutreten, und das einfachste geradlinige Gebilde mit Richtungsänderung ist eben der Winkel. Winkel ist also nicht der von den Schenkeln abgegrenzte, nach einer Seite noch offene Flächenraum, sondern nur das diesem Flächenstück Form gebende, durch Drehung erzeugte und daher der Vergrößerung und Verkleinerung fähige Liniengebilde.

Schon die Consequenz bezüglich der Analogie sollte die Geometer hierin leiten. Sie unterscheiden fast durchgängig Dreieck als Figur von Dreiecksfläche, Kreis als Figur von Kreisfläche u. s. w. Freilich ganz loslösen von der Fläche lässt sich die Figur nicht, ebensowenig wie die Fläche vom Körper, die Farbe vom Stoff. Der Winkel haftet ebenso an der Fläche wie diese am Körper oder die Farbe am Stoff. Man kann zwar in der Vorstellung die Fläche vom Körper sozusagen momentan isolieren, aber man kann sie doch niemals ganz loslösen. Ebenso kann man wohl beim Winkel von der Fläche abstrahieren; aber wir werden doch in der Anschauung die Fläche niemals ganz los, die Vorstellung nöthigt uns, eine Fläche hinzuzudenken, eben weil der Winkel als formgebendes Element etwas voraussetzt, dem er die Form gibt, d. i. die Fläche. Aber deswegen ist er doch nicht selbst Fläche, ebensowenig wie die Fläche, weil sie am Körper haftet, selbst Körper, oder die Farbe, weil sie am Stoffe haftet, selbst Stoff ist. Die oben angeführte Definition ist also zu weit, weil sie in ihren Umfang ein Merkmal aufnimmt, das nicht wesentlich ist.

Andere Lehrbücher, welche gleichfalls das Hauptgewicht auf den eingeschlossenen Raum legen, definieren einen Winkel als unendliches Stück einer Ebene.

Die Definition lautet dann etwa: „Unter dem Winkel zweier von einem Punkte auslaufenden geraden Linien versteht man den von den beiden Linien unvollkommen begrenzten Theil der unendlichen Ebene, in welcher die Geraden liegen."

Diese Definition ist wie die vorausgehende einzig aus dem Bestreben hervorgegangen, aus dem Begriffe des Winkels jede Vorstellung einer Bewegung fern zu halten, und in der That stellt sie ihn auf das Prägnanteste lediglich als einen Begriff räumlicher Ausdehnung dar. Bei ihr fehlt aber offenbar das wichtige Merkmal eines Winkels, das in dem Richtungsunterschiede der Schenkel liegt. Für uns ist auch noch die Frage wichtig, ob sich diese Definition für die Zwecke der Schule eignet. Von diesem Gesichtspunkte aus muss man gegen dieselbe einwenden, dass es für einen Anfänger doch keine geringe Zumuthung ist, wenn seine Vorstellung sich stets bei dem Ausdrucke Winkel ins Unendliche

Digitized by Google

verlieren soll. Dieser Anforderung nachzukommen, dürfte ihm umso schwerer fallen, wenn die Schenkel der Winkel, wie bei Vielecken, als endlich begrenzte Linien auftreten. Sich dann die Seiten des Vieleckes zugleich unendlich verlängert zu denken und die verschiedenen, durch sie begrenzten unendlichen Flächenräume mit ihren vielfachen gegenseitigen Überlagerungen in der Vorstellung festzuhalten, ist keine geringe Aufgabe. Doch soll auf diesen Einwand kein besonderes Gewicht gelegt werden. Solange es sich bloß um die Auffassung der einzelnen Winkel handelt, mag die Aufgabe, welche dem Anfänger zugemuthet wird, wenn sie auch eine gesteigerte Anstrengung seines Vorstellungsvermögens erheischt, immerhin nicht außerhalb desselben liegen. Handelt es sich aber um die Vergleichung zweier Winkel mit einander, so reicht das Auffassungsvermögen eines Anfängers sehr bald nicht mehr aus, wenn er den Winkel als unendlichen Flächenraum auffassen soll. Es wird sehr schwierig für ihn sein, einzusehen, dass zwei unendliche Flächenräume in einem endlichen Verhältnisse zu einander stehen können, derart, dass der eine von ihnen, obwohl beide unendlich groß sind, doch beispielsweise dreimal so groß als der andere sein kann. Wer den Winkel als unendlichen Flächenraum definiert, verliert ferner die Berechtigung, auf denselben die Grundsätze der allgemeinen Größenlehre: Gleiches zu Gleichem addiert gibt Gleiches u. s. w., anzuwenden. Denn diese Sätze gelten nicht in Bezug auf unendliche Größen.

Die in Rede stehende Definition des Winkels verlangt demnach eine Einsicht in die Beziehungen auf dem Gebiete des Unendlichen, deren Anfänger nicht fähig sind, und sie ist deshalb meines Erachtens für den ersten Unterricht in der Schule unstatthaft.

Zu erwähnen wären noch folgende Definitionen:

1. „Unter Winkel ist die Neigung zweier sich schneidender Geraden zu verstehen." Diese Definition gibt Lübsen. Abgesehen davon, dass zwei sich schneidende Gerade nothwendig eine Neigung haben müssen und dies fast wie ein Pleonasmus aussieht, ist auch in dieser Definition, die von Euklid herrührt, nur auf die Geraden Rücksicht genommen und vom eingeschlossenen Raume ganz abstrahiert. In dieser Definition wird bloß statt Winkel ein anderer Ausdruck substituiert, ohne dass dadurch der Begriff des Winkels irgendwie klarer wird. Sie kann im Gegentheile den Schülern leicht Anlass zu einer irrigen Auffassung der Größe eines Winkels geben. Zeichnet man ihnen etwa zwei augenscheinlich ungleich große Winkel an die Tafel und fragt, welches von beiden Linienpaaren die größere Neigung zu einander habe, so sprechen alle ohne Ausnahme demjenigen Paare die *größere* Neigung zu, welches den *kleineren* Winkel bildet, während auf die Frage nach dem größeren der beiden Winkel wenigstens die Meisten das Richtige treffen. Ihnen sind also Winkel und Neigung zwei Begriffe, welche in umgekehrtem Verhältnisse zu einander stehen, so dass, je kleiner der Winkel, desto größer die Neigung ist.

Digitized by Google

2. Da dem Begriffe Neigung die Vorstellung der Bewegung nach etwas hin zugrunde liegt und infolge dessen die Definition des Winkels als Neigung auf den angedeuteten Widerspruch führt, so hat man statt Neigung einen anderen Begriff substituiert, welchem die Vorstellung der Bewegung von etwas weg zugrunde liegt, den der Abweichung. Die Definition lautet dann etwa:

„Die Abweichung zweier geraden Linien von einander, welche von einem Punkte auslaufen, heißt Winkel."

Wird mit dieser Definition dem Schüler der Begriff Winkel vollständig klar? Wohl schwerlich. Man wird vielmehr nöthig haben, den Begriff der Abweichung näher zu erläutern, also selbst noch wieder zu definieren. Ohne eine anderweitige ursprünglichere Vorstellung, u. zw. die der Drehung zu Hilfe zu nehmen, wird man dem Schüler nicht klar machen können, dass zwei von einem Punkte auslaufende gerade Linien zwei, und zwei sich schneidende gerade Linien sogar vier ungleich große Abweichungen von einander haben. Man wird ihm ferner sonst nicht klar machen können, warum nicht aus Willkür, sondern mit logischer Nothwendigkeit von zwei Winkeln jener als der größere und dieser als der kleinere definiert wird. Also ist der Begriff der Abweichung schon ein abgeleiteter, selbst der Erklärung bedürftiger. In der That wird in den Lehrbüchern, welche obige Definition haben — so im Lehrbuche der Geometrie für Untergymnasien von Močnik, 13. Auflage, 1875 — nach der Definition in einer näheren Erläuterung hinzugefügt, dass man von dieser Abweichung nur dann eine richtige Vorstellung bekommt, wenn man sich den einen Schenkel des Winkels durch Drehung in die Lage des anderen gebracht denkt. Und wenn etwa ein Lehrbuch diese nähere Erläuterung nicht bringt, so wird doch wohl vorausgesetzt werden, dass der Lehrer sie hinzufüge.

Streng genommen ist mit den oben angeführten Definitionen des Winkels als Richtungsunterschied, Neigung, Abweichung zweier geraden Linien zunächst nur ausgesprochen, dass die den Winkel bildenden Linien nicht rücksichtlich ihrer Länge in Betracht kommen sollen. Was man dagegen unter Richtungsunterschied, Neigung, Abweichung sich vorzustellen habe, muss noch näher erklärt werden. Die Grundvorstellung, auf welche wir zu diesem Zwecke zurückgehen müssen, ist die Drehung einer geraden Linie um einen als fest in ihr angenommenen Punkt. Die Definition, welche den Winkel als Größe der Drehung des beweglichen Schenkels erklärt, ist, wie oben dargethan, zu eng. Wir können aber eine genaue Definition des Gebildes Winkel dadurch erhalten, dass wir letztgenannte Definition durch die, welche den Winkel als Richtungsunterschied zweier Geraden, welche von einem Punkte auslaufen, auffasst, ergänzen. Aber wie? Der bewegliche Schenkel führt eine Bewegung aus, folglich muss er einen Weg während der Drehung zurücklegen. Führen wir nun für jenen Theil der Ebene, durch welchen die Drehung erfolgen soll, die besondere

Digitized by Google

Benennung „Drehungsweg des Winkels" ein, so wird die Definition, die „unter dem Winkel zweier von einem Punkte auslaufenden geraden Linien die Größe des Drehungsweges versteht, welchen die eine der beiden Linien in ihrer Ebene um den gemeinschaftlichen Punkt machen muss, bis sie in die Lage der anderen gelangt", allen Anforderungen entsprechen, die an sie gestellt werden.

Diese Definition ist gewiss auch Anfängern klar, und ihr gebürt daher für die Schule der Vorzug. Freilich wird mit ihr die Vorstellung der Bewegung auf das Bestimmteste in die Geometrie aufgenommen. Doch hält es überhaupt schwer, die Ausschließung dieser Vorstellung aus der Geometrie consequent durchzuführen. So wird ja in der Regel schon gleich im Anfange bei den genetischen Definitionen der Linie, der Fläche, des Körpers von ihr Gebrauch gemacht, und in der Stereometrie hat selbst Euklid, das Vorbild der strengen Schule, in den Definitionen des Cylinders, des Kegels und der Kugel sie zu Hilfe genommen.

Ehe ich an die Beurtheilung der Definitionen des Parallelismus gehe, muss erst der Begriff parallel klar sein. Wichtig scheint mir die Frage: Ist der Begriff parallel nur auf gerade Linien und Ebenen anwendbar, wie es gewöhnlich in den Lehrbüchern geschieht, oder können wir auch von krummen Linien und Flächen, z. B. concentrischen Kreislinien sagen, sie seien parallel? Ich muss mich für letzteres entscheiden. Denn nicht nur der gemeine Sprachgebrauch fasst das Wort so, sondern auch die Mathematiker können zwei Linien, die neben einander überall gleich weit von einander hinlaufen, nicht anders als parallel nennen. Wenn man daran festhält, so zeigt es sich, dass die meisten Definitionen, die den Begriff parallel erklären sollen, nur auf gerade Linien Anwendung finden können.

Močnik, Wiegand u. a. sagen: „Zwei gerade Linien, welche gleiche Richtung haben, heißen parallel."

Bei dieser Definition ist die Frage zu erörtern, ob man berechtigt ist, den Begriff der Gleichheit zweier Richtungen, wie es in der Definition geschieht, als an sich klar und nicht weiter definierbar hinzustellen. Gewöhnlich wird den Schülern in der Geometrie in den einleitenden Erörterungen die Gleichheit als Übereinstimmung in der Größe definiert. Hier sind nun aber nicht zwei Quantitäten, sondern zwei Qualitäten einander gleichgesetzt. Ist das gestattet? Und wenn, braucht dann nicht näher erklärt zu werden, was man unter ihrer Gleichheit sich denken soll? Letztere Frage liegt umso näher, als in der Regel die Gleichheit der vorher betrachteten Raumgebilde, der geraden Linien und der Winkel, bestimmt definiert wird, indem man die Gleichheit derselben auf ihre Deckung zurückführt. Und doch würde bei diesen Begriffen jeder Schüler auch ohne solche Erklärungen unbedingt mit dem Ausdrucke der Gleichheit derselben die richtige Vorstellung verbinden. Bei dem Ausdrucke der Gleichheit zweier Richtungen, welcher undefiniert bleibt, ist das wenigstens in dem Maße durchaus nicht der Fall. Wohl hat jeder Schüler

Digitized by Google

eine Anschauung von der Lage zweier Geraden, welche parallel genannt wird. Deshalb weiß er aber noch nicht, was er sich unter der Gleichheit der Richtungen zweier geraden Linien denken soll. Fragt man Anfänger — bevor man ihnen parallel als richtungsgleich definiert hat — ob zwei gerade Linien, welche beide nach ein und demselben Punkte hin gerichtet sind, gleiche Richtung haben, so antworten wenigstens viele von ihnen mit Ja. Zieht man andererseits auf der Tafel von zwei Punkten aus gerade Linien, die eine nach rechts, die andere nach links und stellt die Frage, ob diese Linien gleiche Richtung haben, so antworten alle mit Nein, wenn beide Linien auch dem Augenscheine nach parallel sind. Zur Berichtigung ihrer irrigen Auffassung hat man kein anderes Mittel, als ihnen verschiedene Paare gerader Linien vorzuführen und dabei anzugeben, dass zwei Linien von dieser Lage zu einander richtungsgleich seien, von jener dagegen nicht. Diese demonstrative Erläuterung muss die begriffliche ersetzen. Es müsste verlangt werden, den Schülern die obigen Fragen vorzulegen, bevor man ihnen obige Definition gegeben hat. Auch ist diese nur auf gerade Linien anwendbar.

Eine andere Definition des Parallelismus, wie sie Sonnenburg, Reidt, Sonndorfer, Hočevar, Močnik (Lehrbuch der Geometrie für Obergymnasien), Heis und Eschweiler, Wittek, Greve, Lübsen u. a. geben, ist folgende: „Zwei gerade Linien, welche in derselben Ebene liegen und sich, soweit man sie auch nach beiden Seiten verlängern mag, nicht schneiden, heißen parallel.“ Diese Definition ist die älteste, bereits von Euklid aufgestellt. Sie entspricht zwar der gewöhnlichen Auffassung des Parallelismus besser als die vorangehende, zeigt aber viele Übelstände. Denn die beiden Geraden müssen in einer Ebene liegen, und sie kann auch nur für Gerade gelten. Diese Definition drückt nicht nur bloß eine Eigenschaft, sondern zudem lediglich eine negative und endlich sogar eine solche aus, zu deren Auffassung von der Vorstellung verlangt wird, sich ins Unendliche zu verlieren. Sie verlangt eine nicht bloß *in praxi* wegen Mangels der dazu nöthigen Vehikel, sondern auch in der Vorstellung wegen der dazu nöthigen endlosen Zeit unausführbare Construction: die Verlängerung zweier Geraden ins Unendliche. Dieser Hinweis auf eine Bedingung, die nicht erfüllt, oder auf eine Untersuchung, die nicht beendet werden kann, gleicht der Behauptung, es liege ganz gewiss im Erdmittelpunkte ein Schatz, man möge ihn nur heben. Wer deshalb nicht schon vorher die Vorstellung paralleler Linien hat, gewinnt sie auch nicht durch diese Definition. Ferner setzt diese Definition viele mathematische Kenntnisse und Beweise voraus. Denn es muss wegen des in ihr enthaltenen, bloß negativen Merkmales gezeigt werden, woran man erkennt, dass zwei Linien parallel sind. Die Frage wird durch den Lehrsatz beantwortet: Werden zwei gerade Linien von einer Transversale geschnitten und ist ein Paar Gegenwinkel einander gleich oder ein Paar Wechselwinkel einander gleich oder beträgt die Summe eines Paares Anwinkel 2 R, so sind die Linien

einander parallel. Ein vielfach angewendeter Beweis dieses Satzes besteht darin, dass man die Congruenz der beiden durch die Transversale geschiedenen Theile der Figur darthut und daraus folgert, dass, wenn die beiden Linien sich an der einen Seite der Transversale schnitten, sie sich auch an der anderen Seite, demnach in zwei Punkten schneiden müssten.

Eine dritte Definition, die man in Lehrbüchern findet, lautet:

„Zwei gerade, in derselben Ebene liegende Linien heißen parallel, wenn sie mit einer dritten geraden Linie nach derselben Seite hin Winkel bilden, welche gleich sind."

Die Definition, in dieser Weise ausgedrückt, lässt eine doppelte Auffassung zu. Entweder denkt man sich zwei gerade Linien, welche mit einer einzigen bestimmten dritten Linie gleiche Gegenwinkel bilden; oder man denkt sich zwei gerade Linien, welche mit irgend einer ganz beliebigen dritten Linie, also mit jeder sie schneidenden Linie gleiche Gegenwinkel bilden. Wollte man die Definition in dem letzten Sinne auffassen, so müsste natürlich die Möglichkeit solcher zwei Linien erwiesen werden. Denn dann liegt in der Definition der Satz versteckt, dass, wenn zwei gerade Linien von einer ersten Transversale unter gleichen Gegenwinkeln geschnitten werden, dies auch für jede andere Transversale der Fall ist. Dieser Satz bedarf natürlich des Beweises. Um diese Vermengung von Definition und Lehrsatz zu vermeiden, muss man jene dahin präcisieren, dass man Parallellinien als solche gerade Linien definiert, welche mit einer bestimmten dritten Linie gleiche Gegenwinkel bilden. In dieser Fassung ist die Möglichkeit des definierten Begriffes keinem Zweifel ausgesetzt. In dem weiteren Verfolg ist dann jener Satz zu beweisen, dass parallele Linien mit jeder Transversale gleiche Gegenwinkel bilden. Übrigens ist durch die Definition der Begriff paralleler Linien künstlich construiert. Man muss, um zu ihrer Vorstellung zu gelangen, noch die Vorstellung einer dritten geraden Linie und überdies zweier Winkel zu Hilfe nehmen.

Ließe sich nicht von der Definition, die das Hauptgewicht auf das „sich nicht treffen" legt, zu einer anderen übergehen? Es ist einleuchtend, dass parallele Linien und Flächen sich nicht treffen dürfen, aber eben so wahr ist es, dass nicht alle Linien, die sich nicht schneiden, parallel sind. Ist denn bei parallelen Linien in einer Ebene nur das „sich nicht schneiden" ausgeschlossen? Dürfen sie sich vielleicht nähern oder entfernen? Unbedingt nicht! Die Entfernung zweier parallelen Linien darf nirgends größer oder kleiner werden. Wenn wir imstande sind, die Entfernung zweier Linien in jedem Punkte zu bestimmen und zu messen — und wir können dies in jedem Falle — so ist meines Erachtens eine Definition, die den Parallelismus durch die Entfernung bestimmt, nicht nur berechtigt, sondern sie setzt auch weiter keine mathematischen Kenntnisse als das Messen des Abstandes zweier Linien voraus. Diese Definition hat vor den übrigen den großen Vorzug, dass sie auf alle Raumgebilde anwendbar ist.

Digitized by Google

Die Formenlehre der griechischen Sprache.

Wie ich im Programme des k. k. deutschen Obergymnasiums zu Pilsen vom Jahre 1888 („Die Syntax der griechischen Sprache in der Quarta") den Versuch gemacht habe, das Ausmaß des Lernstoffes aus der Syntax der griechischen Sprache in der Quarta den Instructionen gemäß festzustellen, so versuchte ich ein Gleiches hinsichtlich der Laut- und Formenlehre für die Tertia und Quarta in dem Aufsatze „Curtius' griechische Grammatik und Schenkls griechisches Elementarbuch" (Mittelschule 1888. S. 163 ff.). Letzterer Versuch hat sich nun durch die seitdem erschienene interessante Broschüre Ad. Kaegis „Zur griechischen Schulgrammatik" (Zweiter Artikel. Berlin 1888) theilweise als zutreffend herausgestellt (s. z. B. Kaegi S. 17 über στοά, γρόα. λήδα. S. 49 ff. über die Bildung des starken Perfects, S. 23 über die gebräuchlichen starken Passiv-Aoriste). theilweise ist er aber noch in folgender Weise zu ergänzen. wobei auch auf die Neubearbeitung der Curtius'schen Grammatik von W. v. Hartel (17. Aufl., siehe auch meine Besprechung in der „Wochenschrift für classische Philologie" 1888, 16., S. 491 ff.) Rücksicht genommen werden soll.

Als in den für die Schullectüre an österreichischen Gymnasien bestimmten Schriftstellern selten oder gar nicht (letzteres wird durch gesperrten Druck hervorgehoben) vorkommend ist wegzulassen:

C. § 148, A., H. § 46. 3, A.: Πόσειδον. C. § 159. H. § 48: γραῦς, angeführt als Paradigma, wiewohl bloß Pl. Gorg. 527. A. vorkommend. C. § 158, H. § 50. 2. 4: ἄστεος; ἔγχελυς. ὄρνις. C. § 162, H. § 51: τῷ ἴρῳ. τὸν ἴρω. τοὺς ἴρως. C. § 171, H. § 52. 7: Ποσειδῶ. C. § 199, 8. H. § 61. 7: ἀλγίων, ἄλγιον, ἄλγιστος 3. H. § 58. A.: πραΰτερος. C. § 250. A. 1, H. § 96. 4. a. A.: ἐρέσσω. C. § 251, A., 1, 2, H. § 96, 4, b, A.: στίζω, σαλπίζω. C. § 264, H. § 101. 4: πνευστοῦμαι (κλαυστοῦμαι). C. § 278. 279. H. § 104. 3: ἦγα. ἤλαγμα. γέγραφα, κέκυφα, κέκραγα, ἀπέκτονα. μέμηνα. πέποιθα. πέπραγα. ἔπτηγα, σέσηπα, τέτηκα, τέτροφα (von τρέφω). ἔφθορα. πεφύλαγμα; βέβλαφα. δεδίωγα. κεκίρωγα. κέκλαγγα. κέκλοφα, κέκυφα, συνείλοχα. ἔρρωφα. ἔσκαφα. ἔστροφα. τέταγα. τέτυκα. τέτροφα (von τρέπω). τέτριφα. τέτριγα. πέφρικα. (Dafür wären hier eher zu verwenden in der österreichischen Lectüre wirklich vorkommende Formen, wie γέγηθα, κέκευθα. τέθηλα. δέδορκα. ἔστοργα u. a.).

C. § 295. H. § 108. 2, A.: 109. 3: ἐκλίνην. ἐβάφην. ἐρρίφην. C. S. 134 ff., § 113, 114: ἤκουσμαι. ἠκούσθην. ἐκπέπληγα. ἐλήλεγγα. ἐγήγερκα. ἐγήγερμαι. παρώξυγκα. C. § 317, 5, 6, H. § 119, 3, 4: ἐδεδίεσαν. δέδιθι; ἦσαν. ἱστέον. C. § 312, 1, 5, 6, 7, H. § 120, 4, 9, 10; 121, 1, 4: κίχρημι. ἔφης, ἠμί, ἀπόχρη (und seine Formen). C. § 314, 1, H. § 121, 2: ἱστέον, ἧεν, ἧεισθα, ἧεσαν. C. § 315, 2, H. § 121. 3 sind höchstens zu merken vom Conj. und Opt. καθώμεθα, καθήμην. C. § 316, 10, H. § 122, A. 3: ἔσκλην, σκλῆναι. C. § 319. H. § 124: κορέννυμι. στορέννυμι, ἐκεράσθην, ἐπιέσασθαι. C. § 322, H. § 126: βλαστάνω. οἰδάνω (und ihre Formen).

Digitized by Google

C. § 324, H. § 127: ὀλώλεκα, μεθύσκω (sammt Formen), ἀνάλωσα, ἀνάλωκα, ἀνάλωμαι, ἀναλώθην. C. § 326, H. § 128: καθεύδω, μένω, οἴχομαι, ὀφείλω, ῥιπτέω (mit ihren Formen). C. § 327, H. § 129: ἐδήδοκα, ἐδήδεσμαι, ἔρδω, ῥέζω, τιτράω (sammt Formen). C. (§ 328, 1), H. § 132, 1: ζημιώσομαι, κωλύσομαι. C. § 328, 2, H. § 132, 2: ἁλάομαι, μεταμέλομαι, τέθνημαι, ἁμιλλάομαι, φιλοτιμέομαι; ferner ist das Sternchen zu tilgen bei διαλέγομαι, ἐπιμέλομαι, διανοέομαι, ἐνθυμέομαι.

Zu ergänzen wären nach Kaegi (a. a. O.) zu Curtius und v. Hartel: C. § 184, H. § 37, A.: Einzelne Formen des nicht gar so seltenen Adjectivs τώς. C. § 256, H. § 102: κατακαίνω, κατέκανον. C. § 266, H. § 132, 1: ἁρπάζω, ἁρπάσομαι. C. § 239, A., H. § 112, 8: ἐνθυμέομαι, ἀπολαύω, ἀθυμέω, οἰκοδομέω, πολιορκέω, σωφρονέω, dazu bei v. Hartel noch ὁπτεύω, die sämmtlich in der Schenkl'schen Chrestomathie vorkommen. C. § 328, 2. H. § 132. 2: ἔραμαι ἥττημαι, ferner aus Kaegis Grammatik § 101, 10, d. i. jene Verba, welche keine Composita sind und deshalb am Anfange augmentieren, und § 125, das Verzeichnis der Medial-Passiva.*)

Pilsen. *G. Hergel.*

Ein Wort zur Mittelschulfrage.

Von **Dr. Leo Burgerstein** in Wien.

Es sei mir eine persönliche Bemerkung gestattet; ich stelle mich auf einen objectiven Standpunkt: Weder für Gymnasien noch für Realschulen. Die Wahrheit möchte ich wissen. Meine Meinung lasse ich schweigen.

Ob das schulmäßige Lernen lebender oder todter Sprachen der Bildung mehr förderlich sei? Ich weiß es nicht; wer weiß es? Auf die Phrase gebe ich nichts, auch wenn sie noch so alt ist. Wäre der wissenschaftliche Beweis erbracht, so könnten sich Meinungen nicht so gegenüberstehen, wie es der Fall ist.

Persönlich bemerke ich noch, dass ich, selbst gewesener Gymnasialschüler, von der Realschule die Meinung hatte, sie sei eine bessere Schule für Lehrjungen. Ich war unbedingter Anhänger der gymnasialen Richtung. Durch jahrelange persönliche Beobachtung der Realschule bin ich anderer Meinung geworden.

Die Bemerkungen, welche ich vorbringen will, gehen von einer schwachen Seite der Realschule aus.

Ich habe den subjectiven Eindruck bekommen, dass die absolvierenden Realschüler bei uns durchschnittlich die Sprache als Mittel des Gedankenausdruckes nicht in dem Maße beherrschen, als dies bei den absolvierenden Gymnasiasten der Fall ist. Personen der Aufsichtsbehörden, welche beiderlei Arten von Schulen be-

*) Seitdem ist eine ausführliche Entgegnung v. Hartels erschienen (Curtius und Kaegi). Eine Vertheidigung von Dr. Wilhelm v. Hartel, Professor der classischen Philologie an der Universität in Wien. Prag (Tempsky), Wien (Tempsky), Leipzig (Freytag), auf welche wir vorläufig hier verweisen. Die Redaction.

suchen, sind in der angenehmen Lage, sich darüber ein auf gründliche vergleichende Beobachtung fußendes Urtheil zu bilden.

Mindere Beherrschung der Sprache seitens der Realschüler ist von vorneherein wahrscheinlich, und zwar aus zwei Gründen, für deren einen überhaupt, den anderen theilweise der Nachweis des Vorhandenseins nicht hinreichend erbracht ist und nur durch behördliche Erhebungen zu erbringen wäre.

Wir wollen zuerst den zum Theil nachweislichen Grund ins Auge fassen. Die Normallehrpläne weisen hinsichtlich des Sprachunterrichtes folgendes Stundenausmaß auf:

Gymnasium.

Classe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lateinisch . .	8	8	6	6	6	6	5	5
Griechisch . .	—	—	5	4	5	5	4	5
Deutsch . . .	4	4	3	3	3	3	3	3

Realschule.

Classe	I	II	III	IV	V	VI	VII
Deutsch . . .	4	3	4	3	3	3	3
Französisch . .	5	4	4	3	3	3	3
Englisch . . .	—	—	—	—	3	3	3

(Citiert nach den „Instructionen".)

Der achtjährige Gymnasialcurs hat sonach an Unterrichtsstunden in Sprachfächern, also an Sprachunterricht im engeren Sinne Stunden in der Woche:

Classe . . .	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	12	12	14	13	14	14	12	13,

der siebenjährige Realschulcurs:

Classe . . .	I	II	III	IV	V	VI	VII
Stunde . . .	9	7	8	6	9	9	9

Rechnet man das Schuljahr zu rund 40 Wochen, was wohl annähernd richtig sein dürfte, so ergeben sich an Schulunterrichtsstunden in Sprachfächern:

für den Gymnasialschüler 4160
„ „ Realschüler . . 2280

Stunden, d. h. der Gymnasialschüler genießt um 1880 Schulunterrichtsstunden mehr in Sprachfächern; das Verhältnis dieser Stundenziffern ist 104 : 57.

Wenn wir der Einfachheit halber von den speciellen Verhältnissen in den einzelnen Kronländern absehen und nur die Schulunterrichtsstunden für deutsche Sprache im Gymnasium und in der Realschule Österreichs auf Grundlage des Normallehrplanes in Vergleich ziehen, so finden wir bei der Voraussetzung von 40 Schulwochen, dass

der Gymnasiast . . 1040
der Realschüler . . 920

solcher Stunden theilhaftig wird, d. h. die Differenz ist hier relativ

Digitized by Google

gering, für die ganze Schulzeit nur 120 Stunden; das Verhältnis ist 26 : 23.

Damit rücken wir der Sache etwas näher an den Leib, denn bei diesen Vergleichen, welche auf die Beurtheilung des Bildungswertes beider Arten von Schulen abzielen, handelt es sich ganz besonders um das Verhalten der fremden Sprachen in beiden Arten von Schulen, und hierbei ergeben sich folgende Ziffern:

fremde (todte) Sprachen im Gymnasium . . . 3120
„ (lebende) Sprachen in der Realschule . 1360

Stunden: Differenz 1760, Verhältnis 39 : 17.

Hier herrscht der auffallendste Contrast: der Gymnasiast hat mehr denn das doppelte an Schulstunden in fremden Sprachen als der Realschüler.

Es kann nun, wenn der Realschüler um 1880 Schulsprachstunden überhaupt oder um 1760 solcher Stunden in fremden Sprachen weniger hat als der Gymnasiast, nicht wundernehmen, wenn er es weniger weit bringt in der Beherrschung der Sprachen, dieser Specialität der menschlichen Leistungsfähigkeit, deren ausgezeichnete Bethätigung für gewisse Lebensberufe von relativ sehr hohem Wert, für andere von weit geringerem ist.

Jedenfalls geben die genannten Ziffern zu denken und machen es wahrscheinlich, dass Gründe für die Differenz der Sprachgewandtheit der Gymnasial- und Realschüler vorhanden sind, welche einen ganz anderen thatsächlichen Inhalt haben als so manche in dieser Sache gehörte Phrase.

Die eben gegebenen Maße sind aber für die Beurtheilung bei weitem nicht auslangend. Der richtige Maßstab ist nicht anlegbar, weil uns eine ernste Statistik der Schülerarbeit, wie sie in Schweden am tüchtigsten in Angriff genommen wurde, mangelt. Ziehen wir die Hausarbeit mit in Rechnung, so wachsen natürlich die früher berechneten Differenzen, und zwar umsomehr, je größer die Hausarbeit im Verhältnis zur Schularbeit ist. Die schwedische Untersuchung hat nun ergeben, dass die Hausarbeit mit der Classennummer überhaupt gewaltig wächst; für unseren Fall ist hier zu beachten, dass im Gymnasium die oberste Classe ein „Mehr“ gegen die Realschule vorstellt. Von einer exacten Behandlung des Hausarbeitsquantums, das wahrscheinlich die größere Rolle bei der Arbeit überhaupt spielt, kann, wie gesagt, hier nicht die Rede sein. Nähmen wir aber an, jeder Schulstunde an Sprachunterricht würde durchschnittlich eine halbe Stunde Hausarbeit entsprechen, so würden wir, soweit Vermuthungen berechtigt sind, nicht überschätzen; dann aber macht die Totaldifferenz zwischen Gymnasium und Realschule hinsichtlich der Beschäftigung mit Sprachfächern für den Schüler schon 2820 Stunden. Nehmen wir sonach an, dass der Gymnasiast, der circa 6000 (genauer 6240) Stunden Sprachstudien macht, im Durchschnitt sich rund 2800 Stunden mehr an Sprachstudien übt als der Realschüler, so haben wir aller Wahrscheinlichkeit nach

keine übertriebene Ziffer gefunden, obwohl die Sicherheit, der Beweis nur auf dem exacten, in diesen Dingen leider so wenig betretenen Wege des Experimentes (im besten Sinne) und der Statistik möglich wäre. Nähmen wir wie früher die Sonderung der Sprachen vor, so ergäben sich für Schul- und Hausarbeit zusammen in Deutsch 180 Stunden Differenz zu Gunsten des Gymnasiasten, in fremden Sprachen aber 2640 in derselben Richtung, wobei der Gymnasialschüler sich 4680, der Realschüler 2040 Stunden an fremden Sprachen übt. Die Verhältnisziffer bleibt natürlich — gleiche relative Hausarbeit vorausgesetzt — gleich, aber die absolute Differenz wächst und umsomehr, je größer die Hausarbeit in den fremden Sprachen ist. Obige Differenzen sind aber nach dem, was wir über Größe der Hausarbeit vermuthen dürfen, kleiner als die wirklichen. Der Unterschied dürfte thatsächlich über 3000 Stunden betragen. Bei Gewinnung dieser Ziffern war ich selbst davon überrascht, dass die Realschüler das in Hinsicht auf Sprachfertigkeit leisten, was jetzt der Fall ist. Damit drängt sich auch wieder die (wissenschaftlich) unbeantwortete Frage auf, wie groß, absolut genommen, das Optimum an Sprachstudien der jetzigen Art für junge Leute sein mag? Ist unter solchen Umständen wirklich noch jene geheimnissvolle, mir — ich spreche sehr ernst — einfach auf nüchternem Verstandeswege nicht fassbare Wirkung der alten Sprachen zur Erklärung der als wahrscheinlich richtig hingestellten Beobachtung nöthig?

Vergleichende Untersuchungen der hervorragendsten Vertreter der vergleichenden Sprachforschung (nicht Philologen alter oder neuer Richtung) über diesen Gegenstand, gemacht mit richterlicher Objectivität, würde ich sehr gerne kennen. Vielleicht gibt es solche mit Rücksicht auf die Schulfrage. Ich kenne sie nicht und wäre für eine Belehrung in dieser Richtung (nicht für Angaben der bekannten Aussprüche obiger Philologen) dankbar. Die Einholung dieser von einander unabhängigen Gutachten möglichst vieler solcher Gelehrten ist eine selbstverständliche Nothwendigkeit.

Das oben Vorgebrachte betrifft den einen hier zu berührenden Punkt, und zwar jenen, für welchen theilweise, d. h. mit Hilfe der Normallehrpläne eine thatsächliche Grundlage geboten werden kann.

Es fällt mir nicht im entferntesten ein, eine bestimmte Behauptung hinsichtlich eines zweiten wichtigen Punktes zu formulieren. Ich muss aber, da mir Exacteres nicht zu gebote steht und dieser Punkt wichtig genug erscheint, um nicht übergangen zu werden, persönliche Eindrücke wiedergeben, über welche behördliche Aufsichtsorgane, die beide Zweige der Mittelschule beständig beobachten, zu weit wahrscheinlicheren Resultaten zu gelangen in der Lage sind. Es scheint mir nämlich, dass die Gesellschaftsclassen, die unter den seit dem Bestehen der Schulen mit modernsprachlicher Grundlage für jene Anstalten existierenden äußeren Umständen zu diesen Schulen steuern, im großen Ganzen genommen andere sind, als die, welche ihre männlichen Nach-

Digitized by Google

kommen dem Gymnasium zuschicken. Ich will keine besonderen Lebensberufe aufzählen, wohl aber muss ich dem Eindruck Worte leihen, den ich als Lehrer erhalte, nämlich dem, dass die Knaben, welche die Realschule besuchen, solche sind, deren erwachsene Angehörige durchschnittlich eine dem Umfang und Inhalt nach weit geringere Bildung genossen haben, als sie z. B. die Realschule heute bietet: Väter mit Hochschulbildung dürften zu den seltenen Ausnahmen zählen, vorwaltend das Bildungsniveau des Vaters nicht über jenes hinausgehen, das von der alten, gerade an sprachlicher Bildung so armen und überhaupt eng umgrenzten Realschule erreicht wurde.*)

Einen sehr belehrenden Aufschluss über die Qualität des Elternmateriales würde hier eine Statistik der von den Eltern genossenen Bildung geben. Dieser Aufschluss wäre leicht zu haben**) und damit bekäme man einen neuen vorbereitenden Anhaltspunkt zur exacten Beurtheilung der Frage, in welcher Richtung die Regelung der Mittelschule zu gehen habe.

In Bezug auf die Art des Gebrauches der Muttersprache, deren Stundensummen in Gymnasien und Realschulen, wie wir sahen, nicht so sehr differieren, ist das Elternhaus***) mit von großem Einfluss: wie oder was vor und mit dem jungen Menschen in seiner Entwicklungszeit während der zahlreichen Stunden, die er mit seinen Eltern verlebt, gesprochen wird, welcher Art Menschen sonst im Elternhaus mit dem Knaben in Berührung kommen — das ist offenbar für die Ausbildung des Sprachvermögens von Bedeutung; hiezu kommt, dass die Mitschüler sich in dieser Richtung untereinander nennenswert beeinflussen, und dass im allgemeinen in gebildeten Elternhäusern sehr darauf gesehen wird, mit wem das Kind in der schulfreien Zeit außer Haus verkehrt. — Diese wichtigen Momente hängen also mehr oder weniger mit dem Bildungsgrade der Eltern zusammen.

Über letzteren, für eine exacte Beurtheilung der ganzen Frage gewiss auch wichtigen Punkt, den Bildungsgrad im Eltern-

*) Heute sind bekanntlich sehr heterogene, aber in der Summierung ihrer Wirkungen mächtige Motive dafür vorhanden, warum vornehmere Eltern ihre Söhne selten der Realschule zuschicken: Die gesetzlich ausgesprochene vielseitigere Möglichkeit — um nicht mehr zu sagen — der Carrière spielt wahrscheinlich die größte Rolle; die Macht der Gewohnheit möchte ich nicht unterschätzen. Wie verbreitet der Einfluss jener Meinung ist, dass die Beschäftigung mit alten Sprachen an sich schon eine höhere Geistesbildung zur Folge habe, wage ich nicht zu beurtheilen; die sich mehrenden Äußerungen bedeutender geistiger Arbeiter, dass eine solche Folge durchaus fehle, sind ja ebenso decidierte Behauptungen als die der Freunde des Unterrichtes in alten Sprachen.

**) Würde von Amtswegen durch die einzelnen Schulverwaltungen den Schülern in beiderlei Schulen unserer großen Städte ein Fragebogen in Enveloppe sammt solchem Verschluss für Rücksendung auf demselben Wege mitgegeben und in einer Reihe zutreffender Fragen Aufschluss über den Bildungsgang des Vaters verlangt, so wäre die Grundlage für die Beurtheilung jenes Momentes geschaffen. Die väterlicherseits Verwaisten, sowie die Väter mit in die Statistik nicht gut passendem, zu unregelmäßigem Bildungsgang dürften die Gesammtbasis nur um ein geringes Percent verkleinern. Leider könnten, wegen der Schwierigkeit der Fragestellung und gewisser menschlicher Schwächen, die Mütter nicht einbezogen werden. Es darf aber angenommen werden, dass im großen die Bildungsqualität der Mutter zu der des Vaters in angemessenem Verhältnis steht und bei einer großen Zahl von Nachfragen die Kenntnis vom Bildungsgang des Vaters diese Fehlerquelle schließt.

***) Ein Hochschullehrer behauptete, er unterscheide den gewesenen Realschüler vom gewesenen Gymnasialschüler schon an der Art und Weise des Öffnens der Thüre und des Eintretens in den Saal (dabei soll sich nämlich der Realschüler plump benehmen); man sollte doch nicht meinen, dass ein Gelehrter so verschroben sein könne, anzunehmen, die Beschäftigung mit alten Sprachen erzeuge — Salonmanieren!

Digitized by Google

hause, fehlt uns, meines Wissens, bisher noch jeder Nachweis — und doch wäre er wahrlich billig zu haben! Kein Freund der Wahrheit und des Fortschrittes wird sich aber in solchen wichtigen Dingen mit vagen Behauptungen vom Einfluss der einen oder anderen Art von Schulung zufrieden geben, sondern fassbare Anhaltspunkte suchen. Ist nun das, was zum Theil erweislich ist, zum Theil nur vermuthet werden kann, wahr, so ergibt sich, dass für den Vergleich der Ergebnisse hinsichtlich der bildenden Fähigkeit alter und neuer Sprachen die erste Grundlage fehlt: die, dass die Verhältnisse auf beiden Seiten des Vergleiches bis auf den kritischen Punkt möglichst gleichartige seien.

Solches Material zu schaffen, scheint mir nothwendige Vorarbeit. Die immer wiederkehrende Behauptung, dass die Differenz der Qualitäten alter und neuer Sprachen eine Differenz des Bildungseffectes zur Folge habe, ist eben eine Behauptung, deren Richtigkeit, meines Wissens, nicht erwiesen ist, ebensowenig, als es die der Behauptung in entgegengesetzter Richtung wäre (wenn sie vorkäme); das sind Behauptungen, deren objective, auf Thatsachen beruhende Prüfung im Interesse rationeller Entscheidung einer wichtigen Frage als überaus wünschenswert bezeichnet werden muss.

Es gäbe zur endgiltigen Entscheidung der Frage einen Weg; führt er auch nicht im Nu, so führt er doch am sichersten zum Ziele, und er ist bei der heutigen Entwickelung der Dinge verhältnismäßig leicht gangbar. Ich bekenne noch einmal offen, dass ich mich persönlich auf einen objectiven Standpunkt stelle, durchaus nicht Partei ergreife, und gestehe überdies gerne, dass ich die „Antike“ so hoch schätze, als sie es in der That verdient, dass ich nicht bloß alte Schriftsteller gelesen, sondern auch Griechenland und Italien, den Louvre und die Londoner Sammlung aufmerksam gesehen habe. Damit will ich durchaus nicht behaupten, das „Moderne“ sei kleiner. Dass der Beweis angetreten würde, finde ich wünschenswert. Da sich nun der ganze Streit darin zuspitzt, ob todte oder lebende Sprachen, so sehe ich nur einen gangbaren Weg des Thatsächlichen im entschiedenen Sinne. Mit einem Wortstreit wird man solche Fragen rationell nicht klären, in einer Zeit, die dem wissenschaftlich geleiteten und beobachteten Versuch ihre wissenschaftlichen Triumphe verdankt. — Eine gewaltsame Entscheidung unserer für die Concurrenzfähigkeit der Culturvölker nicht gleichgiltigen Frage ist keine rationelle, wird also nicht gehandhabt werden. Dass die richtige Lösung dieser Frage noch eine ganz eigene Bedeutung habe, geht daraus hervor, dass die Nationalisierung in sämmtlichen civilisierten Staaten sichtlich zunimmt, eine Thatsache, bei welcher die erhöhte Durchschnittsbildung der Massen mit von Einfluss ist und voraussichtlich so lange weiterhin sein dürfte, bis in ferner Zeit diese Bildung jene Stufe erreicht, dass die Massen nicht mehr auf Grund von Verleitung durch Unverständige den

Nationalitätsgedanken über den höheren der allgemeinen Humanität (z. B. den der Forderungen des Weltverkehres) setzen werden. Vergleicht man aber die heutige russische, schwedische u. s. f. wissenschaftliche Publication mit der vor 50 Jahren, so begreift man bald, wie sehr der Wert des Wissens verwendbarer Sprachen steigt; der heutige Nothbehelf in einer Richtung (Wissenschaft), nämlich der, dass der wesentliche Inhalt jeder bedeutenden Publication in einer wenig zugänglichen Zunge bald in irgend einer der Weltsprachen auftaucht, wird noch lange anhalten. — Die Schulfrage wird daher bekanntlich mit Recht auch von diesem Gesichtspunkte mächtig beeinflusst.

Außer exacter Untersuchung und Wortstreit, verbunden mit Gewaltanwendung, kenne ich keine Möglichkeit, diese Frage zu lösen. Die exacteste Untersuchung scheint mir der Versuch selbst; und einen anderen weiß ich nicht anzugeben, als die Einrichtung einer Art von Schule, in der bei sonst möglichst gleichartiger Behandlung auf moderne Sprachen ebensoviel Zeit geopfert wird als gleichzeitig in einer anderen Art von Schule auf alte und damit verbundene wechselseitige Freizügigkeit bezüglich der Hochschulen. Zweck: Zu einer rationellen endgiltigen Entscheidung der Frage zu gelangen.

Wie eine Berechnung nach den jetzigen Lehrplänen ergibt, wäre dieser Versuch bei achtjähriger entsprechend umgestalteter „Realschule" in Österreich relativ leicht durchführbar; es hat doch den Anschein, als ob derart die Frage der Sprachen in weniger als einem Menschenalter spruchreif und einer endgiltigen Lösung zugeführt wäre. Ich vermuthe, dass auch der enragierteste Vertreter der Jugendbildung auf Grundlage alter Sprachen — wenngleich mit Wehmuth — für sein eigenes Kind die alten Sprachen fallen ließe, wenn er wüsste, dass mit den im Weltverkehr gangbaren Sprachen dasselbe allgemeine Bildungsresultat erreicht wird; ich würde mich, wenn ich über ein Kind zu disponieren hätte, wenigstens in dieser Sache nicht von schwärmerischen Gefühlen leiten lassen. Mit eitel Rede wird auch hier nichts geschafft, mindestens nichts Dauerndes — außer zufällig. Es will mich aber schier bedünken, dass der so alte Streit noch länger dauern wird, als das Experiment Zeit in Anspruch nähme, welches heute mindestens zum großen Theil erledigt sein könnte; ebenso vermuthe ich, dass dieser Versuch in irgend einem Staat gemacht werden wird. Heute, auf Grund der bisher vorliegenden Anhaltspunkte, ist eine Entscheidung ein verantwortlicher, ein sehr kritischer Schritt. Die Entscheidung, möge sie nach welcher Richtung immer fallen — sie kann nur einen Fortschritt, ein Stehenbleiben oder einen Rückschritt vorstellen. Und wer wagt es, dafür zu bürgen, was eine bestimmte Entscheidung bedeutet? Die Lösung der Frage hat für jeden Staat eine internationale Bedeutung: derjenige, welcher hier das Richtige trifft, gewinnt einen gewaltigen Vorsprung vor den anderen. — Wo liegt die Wahrheit?

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule“ in Wien.

Mitgetheilt von dem Schriftführer Dr. K. Tumlirz.

Siebenter Vereinsabend.

(25. Februar 1888.)

Dem Vereine sind als Mitglieder neu beigetreten die Herren: Professor Josef Plank vom Franz Josef-Gymnasium, Dr. Julius Keyslar, Präfect am Theresianum, und Matthias Wiedermann, Supplent am Staatsgymnasium im VIII. Bezirk.

Der Obmann macht Mittheilung von der auf Anregung des Professors Schrötter erfolgten Gründung eines Ferienhortes für bedürftige Gymnasialschüler und ladet zum Beitritt ein. Der Ausschuss des Vereines hat einen Beitrag von 25 fl. für das nächste Jahr gezeichnet. (Wird genehmigt.)

Unter den Einläufen befindet sich eine Einladung des „Vereines für Lateinschrift“ in Wiesbaden, eine Zuschrift des Vereines zur Pflege der deutschen Sprache und eine solche der neugegründeten philosophischen Gesellschaft in Wien.

Hierauf legt der Obmann eingehend die Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit eines deutsch-österreichischen Mittelschultages dar. Bei der Abstimmung wird der Antrag, die Collegen zu einer Versammlung während der Pfingstferien nach Wien einzuladen, einstimmig angenommen.

Hierauf hält Prof. Dr. Karl Rieger den angekündigten Vortrag:

Über Behandlung der Geschichte auf den beiden Stufen des Gymnasiums.*)

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen und dem Redner der Dank durch den Obmann ausgedrückt. Die Debatte über die aufgestellten Thesen wird für die nächste Versammlung vertagt.

Achter Vereinsabend.

(10. März 1888.)

Der Obmann theilt mit, dass der Verein „Innerösterreichische Mittelschule in Graz“ eine Petition an das hohe Unterrichtsministerium vorbereite, des Inhaltes, dass Söhne von Mittelschulprofessoren und Directoren bei der Einreichung

*) Derselbe ist S. 241 d. Heftes abgedruckt.

um die Befreiung vom Schulgelde der Beibringung eines Mittellosigkeits-Zeugnisses enthoben werden mögen. Motiviert ist dieses Ansuchen einerseits damit, dass dem Lehrkörper die Vermögensverhältnisse eines jeden Mitgliedes ohnehin bekannt seien, und dass es einem Director oder Professor äußerst peinlich sein müsse, von einem oft ziemlich ungebildeten Armenrathe eine Mittellosigkeitsbestätigung sich erbitten zu müssen. Der Ausschuss ist der Ansicht, der Verein „Mittelschule" möge sich dieser Petition anschließen. Nachdem Director Haueis hervorgehoben, dass an den niederösterreichischen Landesmittelschulen die Söhne öffentlicher Lehrer ohne Beibringung eines Mittellosigkeitszeugnisses vom Schulgelde befreit werden, und Prof. Ziwsa bemerkt, dass an den Communalmittelschulen Wiens derselbe Modus gelte, wird der Antrag einstimmig angenommen.

Es folgt sodann die Debatte über Professor Dr. Riegers Vortrag (s. VII. Sitzung, S. 296): Über die Behandlung der Geschichte auf den beiden Stufen des Gymnasiums.

Die 1. These wird über Antrag des Directors Dr. Em. Hannak einstimmig angenommen.

Gegen die 2. These bemerkt Director Dr. Hannak, die Geschichte dürfe nicht bloß moralisierend vorgetragen werden; ein bestimmtes Material, also auch eine Summe von Namen und Jahreszahlen müsse dem Schüler zu eigen gemacht werden. In Süddeutschland sei eine Anzahl von Namen und Jahreszahlen geradezu vorgeschrieben. Ferner habe die Geschichte die Jugend in das sociale und politische Leben einzuführen. Dazu seien gewisse Definitionen, wie z. B. der Republik etc., nöthig.

Director Haueis meint, dass Lehrer mit der Darstellungsgabe, wie sie Rieger fordere, nicht allzu häufig sind. Eine Geschichte ohne Namen und Jahreszahlen gäbe es nicht. Freilich sei der Stoff im Untergymnasium, insbesondere in IV., zu groß. Da wären Hilfsbücher, wie das von Herbst oder das von Oskar Jäger, recht wünschenswert.

Prof. Dr. Smolle warnt vor einer Überschätzung der Sage und Legende. Gerade die unwahren, anekdotenhaften Züge haften im Gedächtnis der Schüler so fest, dass sie später kaum zu beseitigen sind. Nur für dunkle Geschichtsperioden hat die Sage einen Wert, nicht so für wissenschaftlich aufgeklärte Zeiten. Nie dürfe die Geschichte etwas anerkannt Falsches als wahr lehren.

Prof. Bass wendet sich gegen die Forderung, dass die systematische Darstellung auf der Unterstufe ausgeschlossen sein solle. Dies könne nur für die Secunda gelten: allmählich aber habe eine Steigerung zum Systematischen einzutreten. Definitionen können nicht gänzlich fehlen. Für Verfassungszustände, z. B. für die Kämpfe der Plebejer, haben die Kinder gerade ein großes Interesse. Die Legende müsse herangezogen werden zur Erläuterung gewisser Zustände, nicht aber als geschichtliche Begebenheit. Schließlich erklärt er sich gegen ausführliche Schlachtenbilder.

Director Dr. Hannak hebt noch hervor, dass der Vergleich mit Deutschland nicht passe, weil dort der Geschichtsunterricht drei-, nicht zweistufig sei. Schlachtenbilder können nur im Alterthum gegeben werden. — Die Systematik ganz auszuschließen, ist verfehlt, da doch der absolvierte Untergymnasiast etwas von der Reformation und der französischen Revolution wissen müsse und diese ihm ohne Zusammenhang nicht klar gemacht werden können.

Digitized by Google

Prof. Dr. Rieger erwidert auf die Einwendungen. Auch er habe ein bestimmtes Material im Auge. Für Systematik seien aber auch die Quartaner nicht reif, da gerade die Neuzeit zu complicierte Verhältnisse aufweise. Die Sage werde von der sogenannten exacten oder Parteigeschichtsforschung verworfen, und doch sei sie reiner als diese mit ihren Vorurtheilen. Jetzt wird die Sage klein gedruckt und oft übergangen, trotzdem der Schüler für das Kleingedruckte mehr Interesse als für das Übrige hat. Ohne Legende ist das Mittelalter ebensowenig zu verstehen als das Alterthum ohne Sage. Definitionen seien von Nachtheil, weil sie das hohle Schlagwort erzeugen. Begriffe, wie Freistaat, *ager publicus* etc., seien durch Schilderung, nicht durch Definitionen verständlich zu machen. Schlachtenbilder aber sind von Wert, weil in ihnen die Persönlichkeit hervortritt. Für intellectuelle Aufgaben sei das Obergymnasium da, nicht das Untergymnasium. Dieses habe für Definitionen von Freistaat, *ager publicus* etc., kein Verständnis, umsomehr aber für lebendige Bilder und Gestalten, wie Mennenius Agrippa.

Prof. Bass meint bezüglich der angefochtenen Definitionen, man könne ja auch in der Geschichte zu den Grundbegriffen auf inductivem Wege gelangen, so dass die unbedingte Ausschließung der Definition ungerechtfertigt sei.

Director Dr. E. Hannak ist wohl für das Biographische, soweit dies möglich ist; aber wie solle man eine Biographie des Mennenius Agrippa machen, von dem man außer der bekannten Allegorie fast nichts weiß? Schlachtenbilder haben etwas Bedenkliches; ein bedeutender Forscher behauptet, sie tragen viel zur Verrohung der Jugend bei. Dann seien die Schlachten der Neuzeit so compliciert, dass man zu Anekdoten greifen müsste. Er schlägt vor, ein Comité zu wählen, das über die These 2 zu berathen und in der nächsten Sitzung entsprechende Vorschläge zu machen hätte.

Prof. Dr. Smolle will die Sage als solche nicht verwerfen, aber das wichtigste ethische Moment der Geschichte ist die Wahrheit, und diese wurzle in der richtigen Auffassung der historischen Thatsachen und Persönlichkeiten.

Gorge verweist bezüglich der Schlachtenbilder auf Herbart und schließt sich der Ansicht Riegers an.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Dr. Hannaks, ein Comité zu wählen, angenommen und in dasselbe gewählt die Herren: Dir. Dr. Hannak, Dir. Haueis und die Proff. Dr. Langhans, Dr. Rieger, Dr. Smolle und Bass.

Da sich bei der Debatte über die 3. These gleichfalls Meinungsdifferenzen ergaben, insbesondere wegen der Ausscheidung der Sagenerzählung im Obergymnasium (Director Dr. Hannak), dann der Kriegsgeschichte (Director Haueis), sowie der historischen Anekdote (Prof. Bass), ferner auch die Fassung der Worte „thatsächliche Folgerungen aus diesen Vorbegriffen", von Prof. Bass bemängelt wird, da sich ja thatsächlich daraus nichts folgern lässt, wird auch die 3. und 4. These dem Comité zur Berathung übergeben.

Neunter Vereinsabend.

(24. März 1888.)

Als neues Mitglied wurde aufgenommen Herr Eduard Hölzl, Verlagsbuchhändler in Wien. Das in der letzten Sitzung gewählte Comité zur Berathung über die 2.—4. These des Dr. Rieger ergänzte sich durch die Cooptierung des Herrn Regierungsrathes Dr. Ptaschnik, unter dessen Vorsitz es folgende Abänderung der Thesen der Versammlung vorzuschlagen beschloss:

Digitized by Google

2. These. Auf der Unterstufe ist der Unterricht Vorbildung, sieht von jeder streng systematischen Darstellung ab, vermittelt die wichtigsten Kenntnisse in geordneter, der Sache entsprechender Reihenfolge und legt besonderes Gewicht auf die das Knabenalter besonders bildenden Bestandtheile der Geschichte: Sagen, Mythen, Biographien, Schlachtenbilder und leichtfassliche Darstellungen aus dem Culturleben.

3. These. Auf der Oberstufe ist der Unterricht systematisch, baut unmittelbar auf der lebendigen Kenntnis der geschichtlichen Elemente des Untergymnasiums auf, sieht von einer Wiederholung der bereits erzählten Sagen, historischen Anekdoten und Schlachtenbilder ab, beschränkt die Geschichte der Kriege auf die entscheidenden Momente, benützt jedoch die hieraus gewonnenen, historischen Ergebnisse, um im Zusammenhalt mit den neu vermittelten Kenntnissen eine zusammenhängende pragmatische Darstellung der politischen und Culturzustände der Völker zu geben.

4. These. Die österreichische Geschichte hat die Entwicklung der wichtigsten Dynastien, die der Babenberger, Habsburger, Luxemburger und Angiovinen, unter steter Berücksichtigung der Culturverhältnisse darzustellen, dabei die Theilverträge, Hausgesetze, Erwerbungen als Ergebnisse dynastischer Politik aufzuzeigen, vor allem aber an der Geschichte des Herrscherhauses die allmähliche Ausgestaltung der österreichisch-ungarischen Monarchie zur Anschauung zu bringen.

Die Thesen des Comités wurden mit Majorität angenommen. Hierauf hielt Prof. Dr. L. Smolle den mit großem Beifall aufgenommenen Vortrag:

Das Mittelhochdeutsche als Unterrichtsgegenstand am Gymnasium.*)

Unmittelbar an den Vortrag schließt sich eine lebhafte Debatte.

Prof. Dr. Seemüller will wissen, wie der nöthige Raum für das Mittelhochdeutsche geschafft werden könnte. Ferner legt er Gewicht darauf, dass sich die Versammlung zugleich über die Methode ausspreche: soll bloß gelesen und der Inhalt angegeben, oder soll übersetzt werden? Endlich sei die Frage zu erörtern, ob die Partien, welche in VI. jetzt die Grammatik behandelt, an die mittelhochdeutsche Lectüre anzuschließen seien.

Prof. Dr. Smolle vertritt das letztere und verweist bezüglich der ersten Frage auf den Vortrag.

Landesschulinspector Dr. Kummer hält den grammatischen Unterricht in V. für absolut nothwendig, insbesondere was die Wortbildungslehre anbelangt. Die richtige Methode habe der O. E. empfohlen: hauptsächlich Lectüre. Der übermäßige Betrieb der mittelhochdeutschen Grammatik als Einleitung zur Lectüre sei durch Koberstein veranlasst. Er verweist dagegen auf das Büchlein von Zupitza. — Um Zeit zu gewinnen, müsste das Lehrpensum der V.—VIII. einigermaßen reduciert werden. Es könnte, wenn Mittelhochdeutsch eingeführt wird, in VI. nicht mehr Lessings Tod den Abschluss bilden. Übrigens seien ja für die übrige classische Literatur zwei ganze Jahre reserviert. Aus VI. entfiele von selbst die Lectüre der Uhland'schen Auszüge, in VIII. müsste die Lectüre der Schiller'schen Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung" auf einzelne Partien beschränkt werden. Hieher wäre dann die Behandlung der Hamburgischen Dramaturgie zu verlegen, für welche den Sextanern die nöthigen Vorkenntnisse fehlen. Das Princip der „chronologischen Zeitfolge"

*) S. S. 261 dieses Heftes.

Digitized by Google

sollte bei dieser Schrift ebensowenig maßgebend sein wie bei Laokoon. Dann gewönne man wohl Zeit genug für die Nibelungen und Walther.

Prof. Dr. Lichtenheld bittet den Vorredner, seine Vorschläge niederzuschreiben und nächstens der Versammlung vorzulegen. Die Aussichten für die Einführung des Mittelhochdeutschen seien nach der Beantwortung, welche die bekannte Interpellation durch Se. Excellenz den Herrn Unterrichtsminister erfuhr, nicht ungünstig. Darum handle es sich vor allem um positive, durchführbare Vorschläge.

Nach einigen Bemerkungen der Professoren Dr. Langhans, Dr. Seemüller, Dr. Hintner (der die Bildung eines Germanistencomités vorschlägt), Dr. Rieger (die Grammatik in V. ist zugleich ein Abschluss für das Untergymnasium und eine Vorbereitung für die VI.), L. Blume (das Mittelhochdeutsche könnte auch in zwei Semestern gelehrt werden) wird die vom Landesschulinspector Dr. Kummer vorgeschlagene **Resolution:**

> „Der Verein „Mittelschule" in Wien erklärt die Wiedereinführung der mittelhochdeutschen Lectüre in der VI. Classe des Gymnasiums für wünschenswert und ist der Ansicht, dass durch eine etwas andere Auftheilung des Lesestoffes der V. bis VIII. Classe die nöthige Zeit dafür geschafft werden könne"

mit Stimmeneinhelligkeit angenommen. Zugleich wird ein Comité gebildet, um über die letzte Frage zu berathen, und in dasselbe gewählt die Professoren: Blume, Dr. Langhans, Mareta, Dr. Rieger, Dr. Seemüller, Dr. Smolle, Dr. Tomanetz und Dr. Tumlirz.

Zehnter Vereinsabend.

(14. April 1888.)

Der Obmann Dr. Langhans meldet als neues Mitglied an: Prof. Gottfried Vogrinz am I. Staatsgymnasium in Brünn.

Hierauf erstattet er Bericht über die Thätigkeit des in der letzten Sitzung gewählten Comités. Dasselbe hielt unter dem Vorsitze des Prof. Mareta drei Sitzungen ab und hat einhellig beschlossen, dem Plenum zu empfehlen, folgende Vorschläge anzunehmen und als Petition dem hohen Ministerium zu unterbreiten:

1. Das Mittelhochdeutsche möge wieder als obligater Lehrgegenstand am Gymnasium eingeführt und im I. Semester (eventuell auch noch in den ersten sechs Wochen des II. Semesters) der VI. Classe gelehrt werden.

2. Die Normen bezüglich des grammatischen Unterrichtes in der V. und VI. Classe wären dahin abzuändern, dass in der V. Classe fernerhin nur die Wortbildungslehre (ohne Phonetik) behandelt, in der VI. Classe aber von Grammatik nur so viel gelehrt werde, als zum Verständnis des Mittelhochdeutschen unbedingt nothwendig ist. Am Schlusse der mittelhochdeutschen Lectüre sind die mittel- und neuhochdeutschen Laute und Flexionsformen nach ihren wesentlichen Unterschieden einander gegenüberzustellen.

3. Die wichtigsten Principien der Sprachbildung, wie sie bisher in der VI. Classe behandelt wurden, sind in ihren Hauptzügen im Rahmen des psychologischen Unterrichtes zu erläutern und durch naheliegende Beispiele aus der deutschen Sprache deutlich zu machen. Wünschenswert wäre auch die

Digitized by Google

Aufnahme eines in dieses Gebiet einschlagenden Lesestückes in das Lesebuch der VIII. Classe.

4. Für den mittelhochdeutschen Unterricht in der VI. Classe kann der nöthige Raum leicht dadurch geschafft werden, dass eine theilweise Verlegung des Lesestoffes erfolgt. Eine solche würde sich schon an und für sich, ohne Rücksicht auf das Mittelhochdeutsche empfehlen, weil einzelne Partien des derzeit vorgeschriebenen Lesestoffes in der Praxis sich als zu schwierig oder als unzweckmäßig für die Unterrichtsstufe, der sie zugewiesen sind, erwiesen haben. So wären aus der VI. in die V. Classe zu verlegen die Lectüre des Messias und ausgewählte Gesänge des Oberon als Beispiele der religiösen und romantischen Epik, ferner die Fabel und das Epigramm. In die VIII. Classe gehört die Hamburgische Dramaturgie, da für diese theoretische Schrift Lessings ein Verständnis der Sextaner auch nicht annähernd vorhanden ist. Ganz auszuscheiden wären die Briefe Lessings an Nikolai, weil sie eher verwirren als aufklären.

Die V. Classe würde schon dadurch entlastet, dass die Grammatik in beschränktem Maß behandelt würde, ferner, dass nicht mehr so starkes Gewicht auf das Volksepos gelegt zu werden braucht, da ohnehin in der VI. Classe das Nibelungenlied im Urtext gelesen würde. Außerdem gibt das Comité der Überzeugung Ausdruck, dass die Zahl der vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten in der V. Classe eine zu große ist und auf das für die drei folgenden Classen geltende Ausmaß zu beschränken wäre, eine Änderung, die auch ohne Rücksicht auf die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen wünschenswert ist. — In der VIII. Classe bietet die Lectüre der Schillerschen Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung" außerordentliche Schwierigkeiten, so dass es sich empfehlen dürfte, dieselbe aus der Obligatlectüre zu streichen und nur ausgewählte Partien einer facultativen Behandlung zu überlassen. Dafür sollten auf dieser Stufe die Schüler mit der neueren Literatur, insbesondere mit den bedeutendsten österreichischen Dichtern des XIX. Jahrhunderts (Grillparzer, Lenau, Anastasius Grün) vertraut gemacht werden und von dem ersteren wenigstens ein Drama in der Schule lesen.

Demnach wäre der vorgeschriebene Lesestoff des Obergymnasiums folgendermaßen auf die einzelnen Classen zu vertheilen:

V. Classe: Vom Volksepos ist in Prosa-Auszügen nur so viel zu lesen, als nothwendig ist, um dem Schüler die auf dieser Stufe, d. i. vor der Bekanntschaft mit dem Nibelungenlied und der Ilias erreichbare Einsicht in das Wesen der volksthümlichen Epik zu vermitteln. Dafür tritt die Lectüre des Messias und des Oberon als Muster des Kunstepos ein, ferner eine eingehende Behandlung der Fabel, sowie der Lyrik durch Einbeziehung der Elegie. (Das Übrige bleibt unverändert.)

VI. Classe, I. Semester: Literarhistorische Übersicht bis zur mittelhochdeutschen Periode. Mittelhochdeutsche Lectüre (Volksepos, höf. Epos, Lyrik). II. Semester: Literaturgeschichte bis zu Lessings Tod. Von Klopstock werden die Oden behandelt, dann gehe man nach der biographischen Darlegung der Wirksamkeit Wielands, von dem das Lesebuch einige Proben, besonders der Prosa, enthalten soll, zu Lessing über. Der Lesestoff bleibt hier unverändert. Zurück tritt die Behandlung der Fabel, ausgeschieden werden der 18. und 19. Literaturbrief, die Briefe an Nikolai und Mendelssohn, sowie die Stücke aus der Hamburgischen Dramaturgie.

Digitized by Google

VII. Classe: Der Lehr- und Lesestoff bleibt unverändert.

VIII. Classe: Der jetzige Lesestoff mit folgenden Änderungen: **Laokoon** in Auswahl, Hamburgische Dramaturgie (Auswahl). Die Lectüre der „**Naiven** und sentimentalischen Dichtung" wird facultativ. Neu hinzu käme im II. **Semester**: Übersicht über die Entwickelung der deutschen Literatur seit Goethe, **Lectüre** von Dichtungen Grillparzers (ein Drama), Lenaus, Anastasius Grüns.

Prof. Dr. Prosch erklärt, auf Grund seines eigenen Nachdenkens zu denselben Resultaten wie das Comité gelangt zu sein, und beantragt, den Comitémitgliedern für ihre Mühewaltung den Dank auszudrücken und die Vorschläge *en bloc* anzunehmen.

Die Vorschläge werden sodann einstimmig angenommen.*)

Hierauf hielt Dr. Edm. Hauler einen ebenso gediegenen als interessanten Vortrag über:

Die Engelsburg in Rom und ihre Geschichte.

Die Ausführungen des Vortragenden, die sich zum großen Theil auf Autopsie gründeten, fanden den lebhaften Beifall der Versammlung.

Zum Schlusse ladet der Vorsitzende zur Theilnahme am Mittelschultag ein.

B. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Mitgetheilt von dem Obmann Dr. E. Maiss.

Dreizehnte periodische Versammlung.

(10. October 1888.)

In dieser Sitzung warf der Obmann einen kurzen Rückblick auf die Pfingstversammlung der deutsch-österreichischen Mittelschulprofessoren, an welcher auch mehrere Mitglieder des Vereines theilgenommen haben. Neben der freundlichen Aufnahme, welche die letzteren bei den Wiener Collegen gefunden haben, hob der Redner besonders die erfreuliche und aufmunternde Theilnahme der niederösterreichischen Landesschulinspectoren und der Delegierten des Ministeriums hervor und schloss mit dem Wunsche, die Vereinsmitglieder mögen sich die Gelegenheit, ebenso schöne Tage wie die verflossenen Pfingsten zu genießen, zu Ostern 1889 nicht entgehen lassen.

Auf Antrag des Obmannes wurde ferner beschlossen, dass der Verein als beitragendes Mitglied pro 1887/88 zehn Gulden dem hiesigen Vereine zur Unterstützung der Witwen und Waisen nach Mittelschulprofessoren zuwende.

Endlich widmete der Obmann dem am 25. Juli verstorbenen H. Bonitz einen warmen Nachruf, und die Versammlung gab der Verehrung für den Dahingeschiedenen Ausdruck durch Erheben von den Sitzen.

Der nun folgende Vortrag des Herrn Prof. Gottwald behandelte in anregender und instructiver Weise das Thema: „Deutsche Sprüche und ihre naturgeschichtliche Erklärung." Dabei ist immer eine zweifache Aufgabe zu lösen: zunächst muss der Sinn des Sprichwortes auf das Genaueste festgestellt.

*) Auf Grund dieses Beschlusses verfasste der Schriftführer eine ausführliche, eingehend motivierte Petition an das hohe Unterrichtsministerium, welche demselben im April dieses Jahres überreicht wurde. Eine Erledigung ist bisher noch nicht erfolgt.

dann aus dem Schatze der vorhandenen Naturbeobachtung der Zusammenhang zwischen Spruch und naturgeschichtlicher Thatsache nachgewiesen werden. Beide Aufgaben sind bisweilen mit Schwierigkeiten verbunden. Aus der langen Reihe von Sprichwörtern, die der Vortragende behandelte, mögen nur die schwierigst zu erklärenden angeführt werden. Es sind der „Schwefel" des Redners, das „Moos" der Studenten, die „Enten" der Journalisten, der „Salamander" bei verschiedenen Festen. Auch der „Elephant", der „Storch", der „Hecht" und der (hübsche) „Schneck" fanden Beachtung. Endlich ergab sich eine besonders interessante Erklärung für den Ausdruck „spinnefeind" und eine drastische Erläuterung für die Thatsache, dass „Gimpel" und „Gans" bis auf das Geschlecht synonym sind. Die trefflichen Ausführungen des Redners fanden den Beifall und Dank der zahlreich Versammelten.

Generalversammlung.

(24. October 1888.)

Nach Vorstellung des landesfürstlichen Commissärs Herrn Ploch und Constatierung der Beschlussfähigkeit der Versammlung ertheilte der Obmann zuerst dem Schriftführer Prof. Effenberger, dann dem Cassier Prof. Quaisser das Wort. Ersterer erstattete den folgenden Geschäfts-, letzterer den Cassabericht

A. Geschäftsbericht

des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag über das Vereinsjahr 1887—88.

Dass auch in dem abgelaufenen sechsten Vereinsjahre ohne Unterbrechung rege Thätigkeit im Vereine herrschte, davon haben die seit der letzten Generalversammlung erschienenen Hefte unserer Zeitschrift „Mittelschule" längst Nachricht gegeben. Es erübrigt uns hier nur eine übersichtliche kurze Zusammenstellung der diese Thätigkeit kennzeichnenden Momente.

Dreizehn periodische Versammlungen gaben den Mitgliedern Gelegenheit, über schwebende Fragen sich zu besprechen, neuere Lehrbehelfe kennen zu lernen, über gemeinsame Angelegenheiten und Interessen zu berathen. Den Anstoß dazu gab stets ein Vortrag oder ein Referat, an welches eine bald längere, bald kürzere, jedesmal aber rege Debatte sich anschloss. Der Verein ist jenen Mitgliedern, welche sich der Mühe unterzogen haben, die Grundlage für diese Discussionen vorzubereiten und den Versammelten darzubieten, zu Danke verpflichtet, und es soll gleich an dieser Stelle diesen Herren der geziemende Dank auch abgestattet werden.

Aus der Reihe der Namen: Dr. Bittner, Duschinsky, Effenberger, Gottwald, Dr. Hromada, Klar, Lindner, Dr. Loos, Dr. Maiss, Müller, Proft, Reinisch, Dr. Schlesinger mögen aber jene der Collegen Klar und Lindner besonders hervorgehoben werden; beide haben eine weite, angesichts der rauhen Jahreszeit beschwerliche Reise nicht gescheut, um ihre dankenswerten Anregungen den Prager Collegen zutheil werden zu lassen.

Auch dem Collegen W. Schmidt in Wien gebürt der Dank des Vereines, insoferne derselbe nicht zögerte, auf eine Anfrage des Obmannes unseres Vereines sogleich ein Exemplar des von ihm construierten Telluriums zu senden und so den Pragern die erwünschte Gelegenheit zu geben, dieses maßgebenden Ortes hochgeschätzte Lehrmittel näher kennen zu lernen.

Digitized by Google

Einer Aufforderung des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz nachkommend, hat der Verein eine Petition an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht geleitet, dahin gehend, dass die Söhne der Directoren und Professoren von Mittelschulen im Falle der Würdigkeit von der Zahlung des Unterrichtsgeldes befreit werden mögen, ohne den Mittellosigkeitsnachweis erbringen zu müssen. Die Motivierung dieser Bitte wurde aufs sorgfältigste berathen und redigiert; sie bedarf hier wohl nicht einer Reproduction.

Der bisherige Erfolg einer früheren Eingabe des Vereines, betreffend die Entlastung der Custoden der Schülerbibliotheken, ist den Mitgliedern bekannt, so dass es nicht nöthig erscheint, darüber weiteres zu berichten. Der Überzeugung aber darf Ausdruck gegeben werden, dass schon dieser theilweise Erfolg einerseits der den Thatsachen völlig entsprechenden Darstellung unserer Petition, andererseits dem Wohlwollen und dem Gerechtigkeitssinne der hohen Unterrichtsverwaltung zuzuschreiben ist.

Letzteres Moment kann natürlich den Verein nur bewegen, seinen statutenmäßigen Aufgaben mit desto mehr Vertrauen und Zuversicht gerecht zu werden und insbesondere seine Anliegen ohne Scheu vor das Forum der maßgebenden Stelle zu bringen.

Die Sicherheit im Auftreten des Vereines wird noch erhöht durch das Bewusstsein, in allen gemeinsamen Angelegenheiten auch die Vereine in Wien und Graz zur Seite zu haben, ein Bewusstsein, welches mächtig gefördert wurde durch ein Ereignis, über welches in der „Mittelschule" ausführlichst berichtet wurde, nämlich durch die Versammlung der deutsch-österreichischen Mittelschulprofessoren in Wien während der letzten Pfingsten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, sei hier nur erinnert, dass die Delegierten unseres Vereines des liebenswürdigsten Entgegenkommens seitens der Wiener Collegen sich erfreuten, wofür hier noch im Namen des Vereines den letzteren der Dank ausgedrückt werden möge. Es sei aber auch noch der wohlthuende Eindruck hervorgehoben, den die Theilnahme der Mitglieder des niederösterreichischen Landesschulraths und der Delegierten des hohen Ministeriums auf die Versammelten machte. Nicht den Behörden *entgegen*-, sondern unter ihrer Leitung *mit*zuarbeiten an der Ausbildung des österreichischen Mittelschulwesens war und ist die Absicht und das Ziel der verbündeten Vereine, und wohlthuend und anregend ist es daher für sie, zu sehen, dass ihre uneigennützigen und ernsten Bestrebungen auch maßgebenden Ortes anerkannt und gefördert werden! Endlich muss aber noch constatiert werden, dass es den eifrigen Bemühungen der Veranstalter und Mitarbeiter in der That gelungen ist, eine gründliche Erledigung der für die Pfingstversammlungen vorbereiteten Fragen herbeizuführen, wofür in erster Linie dem gegenwärtigen Geschäftsleiter des ersten Mittelschultages, Prof. Dr. *Langhans*, auch von unserer Seite volle Anerkennung und warmer Dank gebührt.

Nach außen hatte der Verein nur einmal Gelegenheit, hervorzutreten, und da feierte er ein Fest mit, das die Deutschen in Prag zusammenführte, das Fest der Eröffnung des zweiten deutschen Theaters, jenes Kunsttempels, welcher infolge der ungünstigen politischen Zustände in Böhmen lediglich durch die besondere Opferwilligkeit der Deutschen zustande gebracht worden war.

Wie im letzten Jahre, hat auch heuer der Verein in Gemeinschaft mit den Wiener Vereinen und jenem in Graz die Zeitschrift „Mittelschule"

herausgegeben. Es muss hier einerseits der Freude Ausdruck gegeben werden, dass es gelungen ist, alle deutsch-österreichischen Mittelschulvereine zu diesem Unternehmen zu gewinnen, anderseits muss constatiert werden, dass es der Zeitschrift weder an Mitarbeitern noch an Freunden fehlt, so dass es wohl nothwendig werden dürfte, zu überlegen, wie man die Zeitschrift bei den vorhandenen Mitteln nach Umfang und Inhalt noch werde ausgestalten können.

Die Vorbereitungen zu den periodischen Versammlungen, die Ausführung der Vereinsbeschlüsse etc. besorgte in acht Sitzungen der Ausschuss, dem die Herren Professoren Dr. E. Maiss als Obmann, Dr. J. Loos als Obmann-Stellvertreter, G. Effenberger als erster, A. Stephanides als zweiter Schriftführer, J. Quaisser als Cassier und K. Broda, E. Gschwind, G. Proft, Dr. W. Toischer als Beisitzer angehörten. — Schriftführer Professor Stephanides musste infolge seiner Ernennung an die deutsche Staats-Realschule in Triest schon vor Ablauf des Vereinsjahres sein Amt niederlegen. Der Ausschuss sandte ihm für seine uneigennützige Thätigkeit für den Verein ein verbindliches Dankschreiben.

Die Mitgliederzahl war zum Ende abgelaufenen Vereinsjahres 113 (gegen 110 im Vorjahre), darunter 26 auswärtige Mitglieder. Durch den Tod verlor der Verein ein Mitglied, den Collegen Klimmt; in der Versammlung am 11. Jänner ehrte der Verein dessen Andenken.

Bei dieser Gelegenheit ist noch einmal des geheimen Ober-Regierungsrathes H. Bonitz zu gedenken, wenn auch der Verein die betrübende Nachricht von dem Ableben dieses um die Organisation der österreichischen Mittelschulen so hochverdienten Mannes bereits zur Kenntniss genommen hat. In der periodischen Versammlung am 10. October hat der Verein Gelegenheit genommen, die Manen des früher von ihm öfters Gefeierten zu ehren.

Über die Verwaltung des Vereinsvermögens gibt Rechenschaft der folgende

B. Cassabericht.

A. Soll.

	fl.
Cassastand am Schlusse des Vereinsjahres 1886—87	157·52
Mitgliederbeiträge für 1883—84	2·—
„ „ 1884—85	4·—
„ „ 1885—86	12·—
„ „ 1886—87	36·—
„ „ 1887—88	148·—
Zinsen von der Sparcasse	3·54
Summe	363·06
Ausgaben	158·43
Cassastand	204·63

B. Haben.

Davon in der Sparcasse (Buch Nr. 91207)	146·90
Barschaft	57·73
Summe	204·63

C. Vermögen des Vereines.

	fl.
Die unter B ausgewiesenen	204·63
Hiezu kommen Rückstände	80 —
Summe	284·63

Auf Antrag der Revisoren, Director Dr. Hackspiel und Prof. Ullsperger, wird dem Ausschusse einstimmig das Absolutorium ertheilt.

Der Obmann spricht nun noch dem deutschen Casino und Herrn Director Dr. Hackspiel für die Überlassung der Sitzungsräumlichkeiten, sowie der deutschen Presse für ihr freundliches Entgegenkommen bei jeder den Verein betreffenden Veröffentlichung den Dank des Vereines aus.

Nachdem noch Herr Director Dr. Hackspiel als Senior der Anwesenden, wie er sagte, dem Ausschusse für dessen Thätigkeit und Haltung im Namen des Vereines die Anerkennung ausgedrückt hatte, erfolgten die Wahlen.

Als Obmann wurde wiedergewählt Prof. Dr. Ed. Maiß; als Ausschussmitglieder wurden, nachdem die Herren Professoren Dr. Loos und Proft erklärt hatten, eine Wiederwahl nicht anzunehmen, Prof. Dr. Toischer wieder- und die Herren Professoren Dr. Benedict, Christ und Wiskocil neu gewählt; Revisoren wurden wieder Herr Director Dr. Hackspiel und Prof. Ullsperger.

Während des Scrutiniums beleuchtete Prof. Broda die Wichtigkeit der Gründung einer Feriencolonie für Mittelschüler und zeigte, wie man etwa zu einer solchen kommen könne. Er bittet den Verein, sich der Sache anzunehmen. — Nach einer kurzen Debatte, an welcher sich die Herren Director Dr. Hackspiel, Prof. Dr. v. Höpflingen und der Referent betheiligten, wurde auf Antrag des ersteren die Angelegenheit dem Ausschusse zur Vorberathung überwiesen.

Der Obmann dankte noch für das ihm durch die abermalige Wahl zutheil gewordene Vertrauen und schloss die Sitzung.

C. Sitzungsberichte des Vereins „Die Realschule" in Wien.

Mitgetheilt von dem Obmanne Prof. Glöser.

Dritte Vollversammlung.

(28. Jänner 1888).

Nachdem der Obmann einige geschäftliche Mittheilungen gemacht und die Prof. Ferdinand Axmann, Andreas Lielegg (Staats-Oberrealschule im 3. Bezirke) und Dr. Anton Ehrenberger (Landes-Oberrealschule in Krems) als neue Vereinsmitglieder angemeldet hatte, wurde die Discussion über den Vortrag des Dir. Fetter fortgesetzt.

Prof. Dr. Würzner bringt über Ersuchen des erkrankten Prof. Dr. Nader die Ansichten des letzteren betreffs der Verwendung einer einfachen Lautschrift im englischen Anfangsunterricht zur Verlesung. Dr. Nader bekämpft die vierte These Dr. Kellner's („Phonetische Transscription ist eine Überbürdung, nicht eine Entlastung der Schüler") und kommt, gestützt auf eigene Erfahrung, die er im Privatunterricht gewonnen, sowie auf Grund der Mittheilungen Klinghardts, Passys u. a. über die mit der Lautschrift im

Digitized by Google

englischen Schulunterricht erzielten äußerst günstigen Erfolge zu dem Ergebnisse, dass Kellner's 4. These vielmehr lauten sollte: „Die phonetische Transscription ist eine Entlastung des Schülers, indem sie den mit dem Ohr aufgenommenen Laut auch für das Auge festhält und so ein richtiges und sicheres Aneignen der Vocabeln möglich macht." Dr. Nader schließt mit dem Wunsche, es mögen auch an österreichischen Schulen zahlreiche Versuche mit der neuen Methode des Sprachunterrichtes überhaupt, insbesondere aber mit der Lautschrift im englischen Anfangsunterricht gemacht und es möge seinerzeit darüber berichtet werden.

Im Anschlusse an diese Ausführungen bemerkt Dr. Würzner, dass ihm durch dieselben das, was am letzten Discussionsabende gegen die phonetische Transscription vorgebracht wurde, widerlegt erscheint.

Prof. Bechtel erklärt, er habe in seiner Einleitung bezüglich der Reformbestrebungen nur Maß gepredigt, nicht aber gegen die Reform Stellung genommen, da er ja selbst ein Reformer sei. Er habe versucht, darzuthun, dass die von den Reformern angestrebte Sprachfertigkeit (Beherrschung der Umgangssprache) an unseren Schulen nicht zu erreichen sei. An classischen Stücken könne die Umgangssprache nicht erlernt werden; man müsste die Conversation in eigenen für dieselbe festgesetzten Stunden pflegen, was in Anbetracht der knapp bemessenen Zeit nicht möglich sei. Zu Dir. Fetter's Resolution übergehend, kritisiert Redner die Ausdrücke „intensiv und extensiv" betriebene Lectüre und meint, dass, während gewöhnlich bezüglich der Lectüre der Grundsatz *multum non multa* gelte, Dir. Fetter *multum et multa* verlange. Wie dieses Programm durchgeführt werden könnte, sei nicht klar.

Die vier Postulate der Reformer, nämlich Sprechen, Schreiben, Kenntnis der Literatur und der Grammatik, seien alle zusammen nicht erfüllbar, besonders die erste Forderung nicht, da — wie Redner ausgerechnet — auf einen Realschüler während dessen siebenjährigen Studienzeit zum Conversieren 6¼ Stunden entfielen. Redner schließt mit der Erklärung, dass die Reform manches Gute anstrebe, dass sie jedoch, um lebensfähig zu sein, sich mäßige Ziele stecken müsse.

Prof. Fuchs findet die Forderungen der Reformer im allgemeinen annehmbar, bezeichnet das im Sinne der Reform verfasste Buch des Dir. Fetter als ein vorzügliches, wünscht jedoch, dass mit der Lectüre zusammenhängender Stücke erst im zweiten Semester der ersten Classe begonnen werde, da es zu schwierig sei, die Lautlehre an zusammenhängenden Stücken zu üben; hingegen sei es angezeigt, Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde früher (als in der dritten Classe) vorzunehmen, und zwar nach Maßgabe der an den französischen Stücken durchgeübten Regeln der Grammatik in zusammenhängenden, ihrem Inhalte nach an die französischen Stücke sich anlehnenden Erzählungen. Redner hält die Erreichung der Sprechfertigkeit für nicht möglich und warnt davor, Unerreichbares anzustreben und dabei Nützliches zu versäumen.

Prof. Rischner macht auf die Vortheile des Sprechens im Chor aufmerksam. Man gewinne entschieden viel Zeit; der Einwurf, dass die Schüler bei solchen Übungen nicht gut controliert werden könnten, sei nicht stichhältig.

Dir. Fetter: Prof. Bechtel nimmt es mir übel, dass ich ihn in meiner Erwiderung auf seine Einleitung zur Discussion über meinen Vortrag als einen Gegner der Reform bezeichnet habe. Ich werde mit ihm darüber nicht rechten

Digitized by Google

und überlasse es der geehrten Versammlung, zu entscheiden, ob Prof. Bechtel für oder gegen die Reform gesprochen hat. Bezüglich der Reform bin ich der Ansicht, dass nur angestellte Versuche von der Richtigkeit einer Methode überzeugen können. Vorläufig ist die Frage soweit spruchreif, dass der Verein sagen kann, er wünsche die Reform, er wünsche sie nicht. Darüber sich zu äußern, bietet die namentliche Abstimmung über die von mir beantragte Resolution die rechte Gelegenheit.

Nachdem der Obmann hervorgehoben, dass es sich im Interesse des Vereinslebens keineswegs empfehle, den bisher nicht bestandenen Usus namentlicher Abstimmungen einzuführen, um hiedurch Stimmen höheren und geringeren Wertes feststellen zu können, zieht Dir. Fetter seinen Antrag auf namentliche Abstimmung zurück.

Landesschulinspector Dr. Kummer weist darauf hin, dass die Resolution nicht nur die Nothwendigkeit einer Reform betone, sondern auch die Ziele der Reform, sowie zum Theile die Wege, auf welchen man diese Ziele zu erreichen habe, d. i. die Methode bestimme. Jetzt habe der geehrte Vorredner den Verein aufgefordert, sich nur darüber auszusprechen, ob die Reform wünschenswert sei oder nicht. Diese Aufforderung, welche sich mit der vorgeschlagenen Resolution nicht völlig decke, sondern viel allgemeiner gehalten sei, wäre als neueste Formulierung des Fetter'schen Antrages zur Abstimmung zu bringen, nicht aber die Resolution, gegen deren einzelne Theile Einwendungen gemacht worden seien, die noch nicht in die Debatte gezogen, beziehungsweise widerlegt worden, und deren Erörterung der Herr Antragsteller selbst gegenüber der Forderung einer Reform als minder wichtig bezeichnet habe.

Prof. Fuchs sagt, er könne nicht für die Resolution stimmen, wohl aber für die Reform.

Prof. Meixner erklärt, die Nicht-Philologen, welche an der alten Methode neben Schattenseiten auch Lichtseiten fänden, seien zwar bereit, für die Reform zu stimmen, aber nicht in so bestimmt ausgesprochener Richtung, wie sie die Resolution verlange, und empfiehlt, den Antrag des Herrn Landesschulinspectors Dr. Kummer anzunehmen.

Sodann wird über die Frage, „ob eine Reform des fremdsprachlichen Unterrichtes wünschenswert sei", abgestimmt und diese Frage einstimmig bejaht.

Landesschulinspector Dr. Kummer spricht den Wunsch aus, es möchten nun, nachdem die Nothwendigkeit einer Reform im allgemeinen anerkannt worden sei, die Fachmänner in zahlreichen Vorträgen womöglich alle die Reform betreffenden wichtigen Fragen eingehend besprechen und beleuchten, damit auch die Ziele der Reform, wie nicht minder die zu diesen Zielen führenden Wege (Methode) klar und genau bestimmt werden könnten.

Nachdem noch der Obmann die Versicherung ausgesprochen, dass die Vereinsleitung jedem darauf bezugnehmenden Vorhaben mit der größten Bereitwilligkeit entgegenkommen werde, wird die Sitzung geschlossen.

Vierte Vollversammlung.

(17. März 1888.)

Bei Eröffnung der Sitzung begrüßt der Obmann hochachtungsvoll den als Gast erschienenen Herrn Hofrath Dr. Wolf. Der Vorsitzende macht die

Digitized by Google

Mittheilung, dass die hohe k. k. n.-ö. Statthalterei die in der Vollversammlung vom 17. December 1887 beschlossene Statutenänderung genehmigt habe, und meldet sodann den Lehrkörper der k. k. Staats-Oberrealschule in Jägerndorf als Mitglied des Vereines an.

Hinsichtlich der zu Pfingsten in Wien geplanten Zusammenkunft der Vertreter deutsch-österreichischer Mittelschulen bemerkt der Vorsitzende, der Ausschuss empfehle der Versammlung, ihre Zustimmung zu ertheilen, dass der Verein „Die Realschule" gemeinschaftlich mit dem Vereine „Mittelschule" die hiefür nöthigen Vorarbeiten übernehme. Die Versammlung ermächtigt die Vereinsleitung zur Theilnahme an jenen Arbeiten.

Nun hält Prof. Hermann Siegl seinen mit allseitigem Beifalle aufgenommenen Vortrag:

„Der schulmässige, französische Sprachunterricht nach neueren Anschauungen und seine Stellung in der Einheitsschule."

Nachdem der Obmann dem Vortragenden im Namen des Vereines den gebürenden Dank ausgesprochen, wird die Sitzung geschlossen.

Fünfte Vollversammlung.

(21. April 1888.)

Der Obmann meldet als neues Mitglied des Vereines den Lehrkörper der k. k. deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn an.

Hierauf bespricht Prof. Dr. Leo Burgerstein zuerst das von dem Zahnarzte Dr. Theodor Hillischer in Wien kürzlich erfundene, patentierte Gasometer mit Selbstäquilibrierung und begründet eine Zeichnung desselben. Dann behandelt er einen Punkt der Mittelschulreformfrage („Ein Wort zur Mittelschulfrage"*), endlich bespricht und demonstriert er die Nothwendigkeit, die „graphische Doppelwährung" aufzulassen („Lateinschriftverein"**), ladet zu aufklärendem Wirken in Bekanntenkreisen, beziehungsweise zum Beitritt zu diesem aller Förderung zu empfehlenden Verein, der keinen Mitgliedsbeitrag verlangt, ein und vertheilt eine darauf bezügliche Drucksorte. Schließlich macht der Vortragende auf die bei Leop. Voss in Hamburg erscheinende, von Med. und Phil. Dr. Kotelmann in Hamburg trefflich redigierte, neue „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege"***) aufmerksam, legt die bisher erschienenen Nummern vor, vertheilt Prospecte und empfiehlt, sich von der Verlagsbuchhandlung eine Probenummer schicken zu lassen, beziehungsweise für die Lehrerbibliothek zu abonnieren. (Preis halbjährlich 4 Mark.)

---

*) S. S. 289.

**) S. S. 328.

***) S. Recension in „Zeitschrift f. d. Realschulwesen", Wien, 1888, S. 285.

Digitized by Google

D. Sitzungsberichte des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz.

Mitgetheilt vom Obmanne Prof. K. Zelger.

Dritte Monatsversammlung.

(17. März 1888.)

Der Vorsitzende, Prof. Zelger, gab die Namen der neu eingetretenen Mitglieder kund, berichtete sodann über den am 10. März d. J. veranstalteten Unterhaltungsabend des Vereines und dankte allen denjenigen, die sich um das Gelingen desselben verdient gemacht haben, insbesondere den Professoren R. Casper, A. Gauby, Dr. H. König, Dr. R. Kreipner und F. Zafita.

Nun folgte der Vortrag des Mitgliedes Dr. Fr. Standfest über „Die Sintflut vom wissenschaftlichen Standpunkte".

Nachdem der Vortragende den keilschriftlichen Sintflutbericht, welcher den elften Gesang des Izdubaz-Epos ausmacht, nach der Übersetzung von Haupt vorgelesen, verglich er mit dieser Darstellung die in der Bibel enthaltene Schilderung ebenderselben großen Ereignisse und besprach darauf die Erklärungen, durch welche Suess seinerzeit die poetisch ausgeschmückten Erzählungen auf wirkliche Thatsachen zurückzuführen bemüht war.

Sodann berichtete Schulrath Director H. Noë über die Berathungen und Arbeiten des zur Schaffung eines Normal-Alphabets eingesetzten Ausschusses, welcher ein Alphabet entworfen und den Abgeordneten der Vereine „Volksschule" und „Lehrerverein" mitgetheilt habe; in einer Vollsitzung habe man sich über alle strittigen Fragen geeinigt, und Prof. Andel habe über Ersuchen die Reinschrift des genehmigten Alphabets übernommen. Der Berichterstatter vertheilte hierauf einige Exemplare dieser auf lithographischem Wege vervielfältigten Reinschrift unter die Anwesenden. Nachdem er hierauf die Principien dargelegt, nach welchen bei der Feststellung der einzelnen Buchstabenformen vorgegangen wurde, stellte er folgenden Antrag: „Es möge unser Verein in Gemeinschaft mit den beiden Vereinen „Volksschule" und „Lehrerverein" an den hohen Landesschulrath das Ersuchen richten, derselbe wolle die verliegenden Alphabete einer Prüfung unterziehen und dieselben sodann in allen Volks-, Bürger- und Mittelschulen Steiermarks einführen. Zu diesem Zwecke mögen dem hohen Landesschulrathe gegen 100 Exemplare überreicht werden, damit sie von demselben an die Directoren der Mittel- und Bürgerschulen und an die Bezirksschulräthe verschickt würden. Einen entsprechenden Theil der durch die Vervielfältigung erwachsenden Kosten möge der Verein tragen."

Landesschulinspector Dr. Zindler erklärte, dass ihm die vorgelegten Buchstabenformen sehr gut gefielen; nur bei einigen wenigen Buchstaben hätte er gewünscht, dass das Princip der leichten Verbindungsfähigkeit strenger wäre durchgeführt worden, — wogegen Schulrath Director Noë versicherte, es sei bei Feststellung der einzelnen Formen auf alle Principien gleichmäßig Rücksicht genommen worden; würden jetzt bei einzelnen Buchstaben Änderungen zu Gunsten der leichteren Verbindungsfähigkeit vorgenommen, so würde das nur wieder auf Kosten eines anderen Princips geschehen können.

Der Vorsitzende machte sodann darauf aufmerksam, dass eine Berathung über die Buchstabenformen durch die Versammlung keine Aussicht auf Erfolg biete; dazu sei eben ein Ausschuss von Fachmännern gewählt

Digitized by Google

worden. Damit aber in die Berathung größere Ordnung komme, wolle er den vorliegenden Antrag in drei Theile zerlegen und bitte daher zu berathen: 1. Soll überhaupt eine Eingabe an den hohen Landesschulrath gemacht werden? 2. Soll das vorliegende Alphabet demselben empfohlen werden? 3. Wie viel soll aus der Vereinscasse für die aus der Vervielfältigung erwachsenden Kosten ausgeworfen werden?

In der Berathung über 1. machte Landesschulinspector Dr. Zindler darauf aufmerksam, dass die Durchführung einheitlicher Schriftformen, soweit dies die Volksschulen betreffe, nicht in der Macht des Landesschulrathes gelegen sei; günstiger stehe die Sache in Bezug auf die Mittelschulen. Prof. F. Khull sprach die Befürchtung aus, dass aus einer derartigen Verordnung des Landesschulrathes eine neue Last den corrigierenden Lehrern erwachsen würde; er sei daher überhaupt dagegen, dass in dieser Angelegenheit eine Eingabe gemacht werde, umsomehr als die Sache eigentlich nur die Volksschule angehe. Director Reichel betonte die Wichtigkeit einer einheitlichen Schrift, insbesonders mit dem Hinweise auf Vorgänge in seiner Anstalt. Die principielle Beschlussfassung, ob überhaupt eine Eingabe zu machen sei, sei jetzt nicht mehr statthaft, da ja durch die Einsetzung des Ausschusses schon *eo ipso* vom Vereine ausgesprochen worden sei, dass man an die competente Behörde sich wenden wolle. Dieser Ansicht entgegen hielt der Vorsitzende an seiner Auffassung fest. Es sei in der Monatsversammlung vom 22. October 1887 auf den Antrag des Prof. Andel ein Ausschuss eingesetzt worden, welcher laut des Protokolles jener Versammlung „über die zur Herbeiführung einer einheitlichen Schrift nöthigen Schritte zu berathen habe". Der wichtigste der vom Ausschusse beschlossenen Schritte sei doch wohl der, dass man den hohen Landesschulrath ersuche, auf dem Verordnungsweg die Einheitlichkeit durchzuführen; und dieser Vorschlag des Ausschusses müsse, damit ihn die Vereinsleitung ausführen könne, in aller Form von der Vollversammlung zu Beschlusse erhoben werden.

Bei der hierauf vorgenommenen Abstimmung wurde Frage 1. mit neun gegen acht Stimmen verneint. Damit entfiel die Abstimmung über 2. und 3.

Hieran knüpfte sich eine längere Besprechung, in welcher unter anderem Prof. A. Nager seine Absicht ankündigte, dass er die Angelegenheit des Normal-Alphabets nochmals aufnehmen und der nächsten Monatsversammlung einen Antrag vorlegen werde, worauf der Vorsitzende erklärte, dies bei der Festsetzung der Tagesordnung für die nächste Monatsversammlung berücksichtigen zu wollen.

Vierte Monatsversammlung.

(14. April 1888.)

Der Vorsitzende, Obmannstellvertreter Prof. Lang, theilte mit, dass an den Verein die Einladung ergangen sei, an der Mittelschullehrer-Versammlung, die zu Pfingsten in Wien tagen solle, theilzunehmen, und stellte die Anfrage, ob der Verein sich vertreten lassen und der Professoren-Versammlung bestimmte Anträge oder Fragen zur Erörterung vorlegen wolle. Es wurde nun die Beschickung der Pfingstversammlung einstimmig beschlossen und dem Ausschusse die Aufgabe ertheilt, die ihm in dieser Angelegenheit nöthig scheinenden Anträge der nächsten Vollversammlung vorzulegen.

Digitized by Google

Hierauf hielt Prof. Dr. Purgaj folgenden Vortrag:

Die „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich" und ihr Verhältnis zum Organisationsentwurf.*)

Die Versammlung gab ihre Zustimmung zu den Ausführungen des Vortragenden durch anhaltendes Beifallrufen kund und der Vorsitzende dankte derselben für die offenen, von warmem Interesse für das Schulwesen zeugenden Darlegungen.

Nun stellte Prof. Nager den schon in der vorigen Versammlung angekündigten Antrag, es solle das vom Comité ausgearbeitete „Normal-Alphabet" dem hohen Landesschulrathe eingesendet und dieser ersucht werden, zu verordnen, dass an allen Volks- und Bürgerschulen, sowie beim Kalligraphieunterrichte der Mittelschulen ausschließlich die Formen dieses Alphabets gelehrt werden, damit so die Schrifteinheit wenigstens in den Schulen Steiermarks erzielt würde.

Prof. Dr. F. Khull stellte den Antrag auf Übergang zur Tagesordnung Es sei nicht die Aufgabe der Mittelschule, also auch nicht des Vereines, für Schriftformen zu sorgen; der Mittelschullehrer habe nur darauf zu sehen, dass der Schüler deutlich und rein schreibe: die Art der Schriftzüge müsse der Schüler aus der Volksschule mitbringen. Übrigens sei eine Uniformierung der Schrift weder durchführbar noch pädagogisch.

Prof. Andel legte darauf in längerer Rede die Nothwendigkeit eines einheitlichen Zusammengehens der Mittel- mit der Volksschule dar, weil letztere bei den in die Mittelschule abgehenden Schülern ihr Ziel nicht erreiche; oft müssten, wie ihn seine 23jährige Praxis lehre, die Schüler auf der Mittelschule erst sitzen und die Federn halten lernen. Es sei nur ein Missverständnis, wenn man von der behördlichen Verordnung, wie sie vom Antrage bezweckt werde, irgend einen Zwang für die Mittelschulprofessoren (außer dem Kalligraphielehrer) befürchte.

Nachdem noch Prof. Khull, Dir. R. Reichel (für den Antrag) und Prof. Nager gesprochen, wurde der Antrag auf Übergang zur Tagesordnung mit 14 gegen 7 Stimmen angenommen.

Der Verfasser dieses Berichtes gestattet sich ein Nachwort zu dieser Angelegenheit. Es ist nicht zu leugnen, dass die Vereinsbeschlüsse vom 11. Februar und 14. April d. J. einerseits und der Beschluss vom 22. October des Vorjahres andererseits nicht im Einklange stehen. Widersprechende Beschlüsse über dieselbe Angelegenheit kommen in jeder Körperschaft vor; sie können unmöglich vermieden werden und sollen es auch nicht, da abgesehen davon, dass die verschiedenen Versammlungen nicht von denselben Mitgliedern besucht werden, doch auch einer reiflicheren Überlegung und einer möglichen Urtheilsänderung Raum gestattet werden muss. Misslich jedoch ist es, wenn einmal zu bestimmtem Zwecke ein Comité eingesetzt wird, später aber dessen mühsame Vorarbeiten sich infolge eines ablehnenden Beschlusses als nutz- und zwecklos herausstellen. Im vorliegenden Falle trifft letzteres zum Glücke nicht zu. Wenn auch die Versammlungen vom März und April d. J. durch ihre ablehnenden Mehrheitsbeschlüsse ihre Abneigung zeigten, eine allgemein bindende Verordnung der Schulbehörde zu veranlassen, so wird doch hoffentlich das mit so viel Mühe und Sachkenntnis ausgearbeitete „Normal-Alphabet" nicht

*) Erscheint im nächsten Hefte.

Digitized by Google

als todtes Material liegen bleiben, sondern im Kreise der Volksschullehrer in ihren neuerdings wieder aufgenommenen Bemühungen zur Erzielung einheitlicher Schriftformen in einer Weise verwertet werden, welche der anerkannten Autorität der Comitémitglieder in kalligraphischen Dingen entspricht.

Fünfte Monatsversammlung.

(5. Mai 1888.)

Der erste Gegenstand der Tagesordnung war die Berathung über die zu Pfingsten in Wien abzuhaltende Professorenversammlung. Der Vorsitzende, Prof. Zelger, legte die diese Angelegenheit betreffenden Ausschussanträge vor. Diese lauteten: Der Verein soll durch seinen Obmann und noch ein zweites Vereinsmitglied vertreten sein. Die durch den Besuch der Versammlung verursachten Auslagen sollen den Abgeordneten aus der Vereinscasse bestritten werden. Die Abgeordneten haben sich, soweit es Zeit und Gelegenheit zulassen, in Wien folgender Aufgaben zu entledigen: 1. Sie sollen dem Antrage auf einen jährlich abzuhaltenden „Mittelschultag" zustimmen. 2. Sie sollen, falls dies überhaupt in Frage kommen wird, dafür eintreten, dass der Mittelschultag ein deutsch-österreichischer sei. 3. Sie sollen für die Verbesserung der materiellen Lage der Mittelschullehrer und Supplenten im Sinne der in den letzten Jahren ans hohe Ministerium und an die beiden Häuser des Reichsrathes geleiteten Petitionen eintreten.

Alle diese Ausschussanträge wurden einstimmig angenommen und Prof. Dr. Purgaj zum zweiten Abgeordneten bestimmt.

(Bemerkung des Verfassers dieses Berichtes. Als die Abgeordneten nach Wien kamen, wurden ihnen die gedruckten Tagesordnungen der beiden Versammlungen (am Pfingstsonntage und -Montage) vorgelegt, so dass eine Besprechung des Punktes 3 ausgeschlossen war. Sie überzeugten sich übrigens bald, dass dies überhaupt nicht durchführbar gewesen wäre, weil die Aufmerksamkeit der Versammelten fast ausschließlich von der Frage der Organisation des Mittelschultages in Anspruch genommen war. Die Versammlung war eben nur eine constituierende.)

Hierauf berichtet der Vorsitzende, welche Schritte er in der von Prof. und Stadtschulinspector K. Jauker angeregten Angelegenheit gethan (s. II. Heft, Sitzungsberichte des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule". S. 154). Er habe sich hierüber mit den Obmännern der Vereine „Mittelschule" in Wien und Prag in Verbindung gesetzt, welche beide zustimmend antworteten. Vom Prager Vereine sei eine Petition ans hohe Ministerium schon abgegangen. Der Obmann des Wiener Vereines habe geschrieben, dass wir die Petition schreiben und ihm zusenden möchten, worauf er sie im Namen des Wiener Vereines unterschreiben und dem hohen Ministerium übergeben werde. Der Vorsitzende verlas nun den von ihm verfassten Entwurf des Gesuches.

Die wörtliche Wiedergabe des Petitionsentwurfes ist wohl nicht nöthig; es mag genügen, den wesentlichen Inhalt desselben anzugeben. Die Bitte, welche in der Petition ausgesprochen und begründet wird, geht dahin, dass Directoren und Professoren der Mittelschule von der Schulgeldzahlung für ihre eigenen die Mittelschule besuchenden Söhne, falls darum angesucht wird und falls die Söhne den hinsichtlich der Würdigkeit geltenden Bedingungen entsprechen, obligatorisch befreit werden mögen. Es wird auf die drückende Lage

der an Mittelschulen wirkenden Lehrpersonen hingewiesen. Die angesuchte finanzielle Erleichterung würde als Belastung des Staatshaushaltes kaum wahrgenommen werden. Ein Vorrecht gegenüber den anderen Berufsclassen würde in der erbetenen obligatorischen Befreiung deswegen nicht liegen, weil sie von niemandem als solches aufgefasst würde; sie wäre vielmehr eine der Eigenart des Berufes anhaftende Begünstigung, vollkommen analog derjenigen, welche Officiere hinsichtlich der Erziehung ihrer Söhne an Militärschulen, und welche Beamte der Staatsbahnen auf ihren eigenen Fahrten und bei den Reisen ihrer Familienangehörigen genießen. Thatsächlich ist im Publicum ganz allgemein die Meinung verbreitet, dass Professoren und Directoren für ihre eigenen Söhne für den Unterricht an der Mittelschule nichts zahlen.

Dieser Entwurf wurde von der Versammlung vollinhaltlich genehmigt.

Sodann beschloss die Versammlung über Antrag des Vorsitzenden, dem in Graz bestehenden Zweigvereine des „Allgemeinen deutschen Sprachvereines" in Würdigung der sehr löblichen Ziele dieses Vereines mit doppeltem Jahresbeitrage (4 fl.) beizutreten.

Zuletzt wurde beschlossen, einen Vereinsausflug zu veranstalten.

(Bemerkung. Der Ausflug wurde am 3. Juni unter zahlreicher Betheiligung nach Leibnitz unternommen; er fiel prächtig aus. Zu den Theilnehmern gehörte unter anderen auch Regierungsrath Dir. Ilwof. Aus Marburg kamen ebendorthin acht Collegen unter Anführung des Realschuldirectors J. Frank. Um das Gelingen des Ausflugs hat sich auch verdient gemacht der Herr Oberlehrer von Frauenberg bei Leibnitz. J. Probst.)

Digitized by Google

Miscellen.

Die schriftlichen Schülerarbeiten aus der Mathematik.

Mit Bezug auf den Aufsatz gleichen Titels von Dr. E. Maiss im II. Hefte der „Mittelschule".

Von Dr. **Johann Obermann.**

Ich habe mit vielem Vergnügen und mit Genugthuung den Aufsatz des Herrn Dr. Maiss gelesen, weil ich meine eigenen Überzeugungen über diesen Gegenstand darin zum Ausdruck gebracht fand; und soweit meine Erfahrung im Kreise bekannter Fachgenossen reicht, dürfte die Behauptung gewagt werden, dass die daselbst entwickelten Ansichten und Vorschläge von der großen Mehrzahl der Mathematiklehrer gebilligt werden.

Ich erlaube mir im Folgenden die Erörterungen meines Collegen über die schriftlichen Arbeiten zu ergänzen und auf einige von ihm nicht berührte Fragen auszudehnen. Ich sehe hiebei, dem Vorschlage des Herrn Prof. Maiss gemäß, ab von dem Unterschiede zwischen Hausaufgaben und Präparation und verstehe unter beiden die von einer Stunde zur nächsten aufgegebenen Übungen.

Dass die häuslichen Übungsaufgaben im allgemeinem einem in den Händen der Schüler befindlichen Übungsbuche entnommen werden müssen und nicht etwa vom Lehrer zu dictieren sind, ist selbstverständlich, weil das letztere unnützer Zeitverlust wäre. Dies hindert jedoch nicht, dass ausnahmsweise von diesem Modus abgewichen werde, dass man z. B. ein in der Schule angefangenes Beispiel zu Hause vollenden lässt oder dass mitunter eine oder die andere passende Aufgabe dictiert wird, wenn das betreffende Beispielbuch, wie dies häufig der Fall ist, in irgend einer Beziehung lückenhaft ist oder zu wenig Auswahl bietet. Das Aufgabenpensum ist natürlich hinsichtlich seiner Schwierigkeit und seines Umfanges vom Lehrer gehörig zu überlegen, bei besonders schwierigen Aufgaben werden Winke oder selbst eine vorbereitende Besprechung nothwendig sein. Es ist jedoch nicht gut, in dieser Beziehung zu weit zu gehen und den Schülern stets den Weg ängstlich zu ebnen, weil dann für seine eigene Thätigkeit nur das Mechanische übrig bliebe; es muss vielmehr in den Übungen auch reichliche Gelegenheit zum selbständigen Nachdenken geboten werden, und es ist durchaus nicht als ein Capitalverbrechen gegen die Pädagogik zu betrachten, wenn ein- oder das anderemal eine Auf-

Digitized by Google

gabe von einigen Schülern nicht getroffen wird*). Auch die vergebliche Anstrengung hat ihren eigenartigen Wert für die geistige und moralische Bildung. Bezüglich des Aufgabenumfanges kann man, glaube ich, als Richtschnur annehmen, dass für den mittelmäßigen Schüler eine Aufgabe, die einen Zeitraum von durchschnittlich $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunden in Anspruch nimmt, zur Ausarbeitung genügt. Doch wird eine völlige Gleichmäßigkeit weder möglich noch auch wünschenswert sein. Denn verschiedene Partien der Mathematik bieten nicht gleichen Anlass und stellen auch ungleiche Anforderungen an die Einübung. Auch ist zu bedenken, dass der Schüler außer durch die schriftlichen Übungen noch anderweitig vom Gegenstande in Anspruch genommen wird, indem er auch das in der Stunde vorgetragene Neue wiederholen muss, oder indem ein Abschnitt aus der Theorie zur Wiederholung aufgegeben wird, so dass man das Zeiterfordernis, welches dem Schüler nach den beiden Richtungen erwächst, eben in der Weise ausgleichen muss, dass derselbe weder übermäßig angestrengt, noch unzulänglich beschäftigt wird.

Eine weitere Frage ist die, ob die Hausaufgaben in der nächsten Schulstunde durchgearbeitet werden sollen oder nicht. Es gibt Lehrer, welche alle Hausarbeiten in der Schule wieder durcharbeiten lassen. Ich glaube nicht, dass sich das empfiehlt, namentlich nicht bei solchen Aufgaben, welche nur die Einübung von Operationen bezwecken. Denn erstens verliert der Schüler das Interesse, wenn er dasselbe, was er zu Hause geschrieben, in der Schule nochmals schreiben soll, er wird dadurch zur Unaufmerksamkeit verleitet, zweitens wird die Übung eine vielseitigere und der Gesichtskreis zugleich erweitert, wenn in der Schule wieder andere Aufgaben durchgemacht werden, es wird also an Zeit erspart, drittens erhält der Lehrer über die Leistungsfähigkeit des Schülers ein weit richtigeres Urtheil, wenn beim mündlichen Examen in der Schule nicht solche Beispiele vorgenommen werden, welche Gegenstand der Hausübung waren. Etwas anderes ist es mit solchen Aufgaben (besonders in der Geometrie), welche eine besondere Schwierigkeit enthalten oder selbst als Grundaufgaben einen wichtigen Theil des Systems bilden, oder welche auf verschiedene Weise gelöst werden können; solche werden natürlich auch in der Schule gelöst werden müssen. Im Übrigen genügt es, wenn hie und da eine von den Hausaufgaben in der Schule durchgenommen wird**).

Die Controle der häuslichen Übungen von Seite des Lehrers geschieht am einfachsten so, dass man sich von jedem zur Tafel gerufenen Schüler das Hausaufgabenheft vorzeigen lässt und außerdem einigemal im Semester eine allgemeine Revision vornimmt, welche bloß den Zweck hat, zu controlieren, ob jeder Schüler die Hausaufgaben regelmäßig mitarbeitet und das Heft in Ordnung hält***).

Dass die Überwachung der Schularbeit eine sehr wichtige, aber bei vollen Classen zugleich auch eine schwierige Sache ist, wird jeder zugeben. Denn

*) Wie bereits andererseits bemerkt worden. S. Prof. Wachlowski, Zeitschrift f. österr. Gymn.

**) Zweckmäßig scheint es auch, von mehreren Schülern das Schluss-, manchmal auch Theilresultate angeben zu lassen mit der Aufforderung an die übrigen, ihre Resultate danach zu controlieren, nöthigenfalls zu corrigieren. *Die Red.*

***) Nicht in jeder Stunde, aber sehr oft können vom Lehrer im Umhergehen ohne Unterbrechung des Unterrichtes 10 bis 20 Hefte stehprobeweise angesehen und bei entsprechender Ahndung von Nachlässigkeiten eine allgemeine Revision überflüssig gemacht werden. Es werden so Fehler schneller gut gemacht. *Die Red.*

Digitized by Google

nur wenn man die Überzeugung hat, dass jede Arbeit ohne fremde Beihilfe zustande gekommen ist, kann die Censurnote mit ihrem vollen Gewichte in die Wagschale fallen. Ich erlaube mir nun diesbezüglich einen Vorgang mitzutheilen, den ich seit vielen Jahren befolge, und welcher der Lösung dieses Problems sehr wesentlich förderlich ist. Er besteht darin, dass man zwei Arbeiten von genau gleicher Schwierigkeit dictiert, die eine für Sitzplätze mit geraden, die andere für solche mit ungeraden Nummern. In der Mathematik geht das sehr leicht und ohne nennenswerten Zeitverlust, indem der Text der beiden Arbeiten derselbe sein kann und nur eine verschiedene Zahlenangabe erfolgt. Dadurch wird der Unterschleif wenigstens zwischen Nachbarn, wo er am ehesten zu besorgen steht, schon sehr erschwert. Man kann auch noch durch einen einfachen Kunstgriff bewirken, dass auch die Hintereinandersitzenden verschiedene Aufgaben haben. Zu diesem Zwecke braucht man nur nach dem Dictat den Ersten jeder zweiten Bank auf den letzten Bankplatz zu commandieren. Ein weiteres empfehlenswertes Mittel gegen den Unterschleif besteht darin, dass man die Schüler daran gewöhnt und strenge darauf besteht, dass alles nur in der Compositionstheke und nichts auf Nebenblättern geschrieben wird. Freilich muss man dann bei Beurtheilung der äußeren Form etwas nachsichtig sein, da es dann häufig eintritt, dass ein verfehlter Anfang ausgestrichen werden muss u. dgl. Aber bei einer Schularbeit ist es bei weitem wichtiger, dass alle Umstände, welche den Unterschleif begünstigen, beseitigt werden, als dass die Arbeiten eine gefällige Form haben.

Wichtig ist ferner, dass jeder Schüler während der ganzen Arbeitsdauer vollauf beschäftigt sei und so keine Zeit erübrigt, anderen behilflich zu sein. Da die für mittelmäßige Schüler berechneten Aufgaben von den Gewandteren in nun viel kürzerer Zeit gelöst werden, so würde hieraus für letztere die Versuchung entstehen, nach Beendigung ihrer eigenen Arbeit einem schwächeren Schüler zu helfen. Man muss daher den Umfang der Schularbeit so bestimmen, dass nicht nur die Mittelmäßigen, sondern auch die Gewandtesten die ganze zugemessene Zeit benöthigen, um ihre Arbeit zu beendigen. Zu diesem Zwecke wird, wenn die Arbeit aus einer Anzahl einzelner Aufgaben besteht, die letzte entsprechend schwierig sein und den erforderlichen Umfang haben müssen. Oder man fügt den für alle giltigen Aufgaben eine schwierigere Eventualaufgabe hinzu, welche nämlich nur dann zu machen ist, wenn die übrigen schon gelöst sind. Man muss aber den Schülern auch sagen, dass diese Aufgabe nur dann gerechnet wird, wenn die übrigen gelöst sind. Auf diese Weise verschafft man den gewandteren Schülern zugleich Gelegenheit, sich auszuzeichnen und eine Vorzugsnote zu erwerben. Diese Mittel nebst der aufmerksamen und strengen Überwachung sind wohl imstande, das die gerechte Beurtheilung erschwerende und Disciplin wie moralische Erziehung so sehr schädigende Übel des Unterschleifs zu bannen.

Was die Correctur und Censur der mathematischen Schularbeiten anbelangt, so stellen sich die Nicht-Mathematiker dieselbe meist sehr leicht und einfach vor. Der gewissenhafte Fachmann aber weiß, welche Schwierigkeiten damit verknüpft sind, und dass diese Arbeit in den oberen Classen manchesmal keine kleinere ist, als bei einer Arbeit aus dem Deutschen. Der Philologe braucht nur die Arbeit durchzulesen, die grammatikalischen und sonstigen Verstöße zu unterstreichen und hat in der Anzahl der Fehler einen objectiven Maßstab, den er nur an die Notenscala anzulegen braucht. Bei einer mathe-

matischen Arbeit ist es manchesmal nothwendig, jedem Einzelnen nachzurechnen, und es verursacht mitunter nicht geringe Mühe, sich aus dem Geschriebenen den Gedankengang des Schülers zu erklären. Auch sind die Fehler nicht nur äußerst verschiedenwertig, sondern treten unter verschiedenen Umständen auch mit sehr verschiedenem Gewichte auf. Es genügt keinesfalls, die bloße Richtigkeit oder Falschheit des Resultates einer Aufgabe zu berücksichtigen. Denn die Falschheit kann ihren Grund in einem oder mehreren Fehlern haben und die Fehler können dabei selbst gleichartig oder ungleichartig, können Versehen im Zifferrechnen oder Verstöße gegen algebraische Regeln sein, oder es kann die Rechnungsmethode oder der Gang der Lösung falsch sein, ja es kann auch vorkommen, dass trotz der Richtigkeit des Resultates die Aufgabe fehlerhaft gelöst ist, indem sich mehrere Fehler compensieren. Es kann ferner eine Aufgabe unvollständig gelöst oder unvollendet sein, und zwar entweder aus Zeitmangel oder weil der Schüler nicht den richtigen Weg der Lösung eingeschlagen hat. Der Grad dieser Unvollständigkeit kann selbst sehr verschieden sein. Wenn nun schon die gewissenhafte Feststellung aller Fehler nach ihrem verschiedenen Gewichte etwas sehr Mühsames ist, namentlich auf den oberen Unterrichtsstufen, so liegt dann noch eine weitere Schwierigkeit darin, eine dem Anerkennenswerten und den Mängeln entsprechende Note festzustellen, wobei als erstes Princip die Gleichmäßigkeit und relative Gerechtigkeit der Beurtheilung aller Schülerarbeiten zu gelten hat. Die Erfüllung dieser Forderung wird zunächst dadurch erleichtert, dass der Lehrer die Arbeiten sämmtlicher Schüler einer Classe möglichst auf einem Sitz corrigiert, weil er dann leichter im Gedächtnisse behalten kann, mit welchem Gewichte er einen vorgekommenen Fehler in Rechnung gezogen hat, und er also imstande ist, bei Wiederholung desselben ihn in gleicher Weise zu berücksichtigen.

Was die Wahl des Stoffes für die Schularbeit anbelangt, so wird naturgemäß das zuletzt durchgenommene und in Hausarbeiten bereits eingeübte Capitel in erster Linie zu berücksichtigen sein, jedoch so, dass damit zugleich auch vorausgegangene Abschnitte combiniert werden. Andererseits aber ist es rathsam, eine Anzahl kürzerer und von einander unabhängiger Aufgaben zu geben, so dass nämlich nicht die Lösung einer Aufgabe von dem Resultat einer anderen abhängt. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass für eine einstündige Composition meistentheils vier Aufgaben entsprechend sind, wovon zwei der Arithmetik und Algebra, zwei der Geometrie gewidmet sein können. Dazu kann zu dem oben erwähnten Zwecke noch eine Eventualaufgabe hinzutreten. Corrigiert und censiert man dann bei allen zuerst die erste Aufgabe, ebenso die zweite, dritte und vierte, so ergibt die Ziffernsumme dann, ähnlich der Anzahl der Fehler bei einer philologischen Aufgabe, einen objectiven Maßstab zur Feststellung der Gesammtnote, vorausgesetzt, dass alle Aufgaben mit gleichem Gewichte zu rechnen sind. Durch diesen kleinen Mechanismus wird, glaube ich, die Erreichung des Zieles der relativen Gerechtigkeit bei der Censur nicht unwesentlich erleichtert *). Schwieriger ist die Censur in den obersten Classen, weil da der Lehrstoff meist umfangreichere Aufgaben erfordert, so dass deren nicht so viele gelöst werden können, und weil hier neben Fertigkeit im Rechnen die Methode der Lösung mehr in den Vordergrund der

*) Diese Censiermethode verdient in weitaus höherem Grade seitens der Behörde empfohlen zu werden als manche kleinliche Äußerlichkeit (z. B. rothe Tinte, Schreiben der Note auf die Zeile u. a.)

Digitized by Google

Beurtheilung tritt. Doch kann auch hier eine ähnliche Methode zur Feststellung der Gesammtnote angewendet werden, indem man eine umfangreichere Aufgabe nach verschiedenen Gesichtspunkten censiert, z. B. allgemeine und specielle Lösung, oder Methode (Gang) der Lösung und Durchführung u. dgl.

Ich möchte hinsichtlich der Anforderungen bei einer Schularbeit die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass man auch auf die Form der Darstellung einiges Gewicht legen muss; ich meine nicht die äußere Form, sondern die logische Form in der Gliederung und im Ausdrucke. Die Mathematik hat als Unterrichtsgegenstand im Gymnasium weniger durch das Wissen, das sie den Schülern beibringt, Bedeutung und Wert, als vielmehr durch die Schulung des Denkens und des klaren und präcisen Gedankenausdruckes, die sie vermittelt. Der letztere Zweck wird aber nur erreicht, wenn man auch dem sprachlichen Ausdrucke einiges Augenmerk zuwendet und darauf besteht, dass die verbindenden Gedanken sowohl beim mündlichen Examen als in der schriftlichen Arbeit kurz und klar zum Ausdruck kommen.

Die Schularbeit ist nicht nur eine Prüfung der Kenntnisse der Schüler, sondern sie nimmt auch einen hervorragenden Platz als Übung ein, denn da der Schüler weiß, dass ihre Censur von maßgebendem Einflusse auf die Semestralnote ist, so macht er diese Arbeit mit viel größerer Aufmerksamkeit als irgend eine andere, und es hinterlassen die dabei zur Anwendung kommenden Denkoperationen dauerndere Spuren. Hieraus folgt, dass man auch dem Correctum der Composition von Seite des Schülers eine besondere Aufmerksamkeit zuwenden muss. Es muss die Schularbeit, wenn sie den Schülern zurückgegeben wird, gehörig besprochen, auf der Tafel vorgerechnet, respective gezeichnet werden, damit jeder Schüler sehe, wie er es hätte machen sollen, und darnach imstande ist, das Correctum ordentlich zu schreiben. Die Fehler brauchen daher vom Lehrer in der Theke nicht selbst ausgebessert, sondern nur angezeigt zu werden, und der Schüler selbst muss das Correctum verfassen. Damit dieses Correctum möglichst wirksam sei, ist es rathsam, keinen längeren Zwischenraum zwischen Composition und Correctum verlaufen zu lassen, sondern die censierten Arbeiten möglichst in der auf die Compositionsstunde folgenden Stunde zurückzugeben, was in der Mathematik in der Regel wohl möglich ist. Wer die Schularbeit versäumt hat, hat sie dennoch als Correctum vollständig in die Compositionstheke einzutragen, damit er die Arbeit wenigstens als Übung nachtrage.

Es ist zum „Correctum" bei einer einstündigen Schularbeit in der Regel auch wieder eine volle Stunde nothwendig, und aus diesem Grunde ist eine Vermehrung der Anzahl der Schularbeiten, wenigstens in Classen von größerer Schüleranzahl, kaum thunlich; denn während dieser zwei aufeinanderfolgenden Stunden findet kein Fortschreiten im Gegenstande statt, sie bilden einen naturgemäßen Zeitpunkt des Stillstandes, der Sammlung und des Rückblickes am Ende eines Abschnittes im Lehrstoffe.

Es wäre auch noch die Frage zu behandeln, wie viel Hefte (Theken) der Schüler für die Mathematik führen soll. Die Ansichten und Gepflogenheiten hierin sind sehr verschieden. Aus Gründen der Ökonomie und Concentration empfiehlt sich das Princip, dass deren so wenig als möglich sein sollen. Manche gehen hierin so weit, dass sie den Schüler nur eine einzige Theke führen lassen. Dies hat den Vortheil, dass dann diese Mathematiktheke einen leichten Überblick gewährt über das, was der Schüler in dem Gegenstande

Digitized by Google

überhaupt arbeitet. Dem stehen aber verschiedene Nachtheile gegenüber. Soll der Überblick einen Wert haben, so muss das Heft so voluminös sein, dass es mindestens für den Zeitraum eines Semesters genügt. Dann ist aber ziemlich schwer, darin etwas aufzufinden, wenn der Lehrer oder auch der Schüler selbst etwas nachschlagen will. Auch ist es dann nicht möglich, die Hefte, welche Stunde für Stunde benützt werden, sauber zu erhalten. Ferner hat der Schüler, wenn die Hefte z. B. nach einer Schularbeit abgefordert worden sind, das Heft nicht in der Hand, um die Hausarbeiten einzutragen, und wenn der Lehrer zufälligerweise mit dem Corrigieren der Arbeit bis zur nächsten Stunde nicht fertig geworden ist, so hat es der Schüler dann auch nicht zum Mitschreiben in der Stunde.

Diese Übelstände entfallen, wenn man den Schüler drei Hefte führen lässt, jedes für die Dauer eines Semesters berechnet. Sämmtliche Scripta lassen sich nämlich in drei Kategorien unterscheiden, die jede für sich eine gesonderte Übersicht wünschenswert erscheinen lassen, weil sie sich sowohl hinsichtlich des Zweckes unterscheiden, als auch eine verschiedene Art der Controle erfordern und auch verschiedenen Anforderungen bezüglich der äußeren Form genügen müssen, und es empfiehlt sich sonach, für jede dieser Kategorien ein Heft führen zu lassen.

Der ersten Kategorie dient das Schulheft, welches nämlich zum Mitschreiben in der Schule benützt wird. Die Controle darüber, dass alles, was auf der Tafel geschrieben oder erklärt wird, in diesem Hefte mit-, respective nachgeschrieben werde, wird vom Lehrer in der Classe selbst geübt durch häufiges sprungweises Aufrufen, Weiterrechnenlassen etc.; hie und da wird auch ein solches Heft angesehen, um zu verhüten, dass Dinge hineinkommen, die nicht zum Gegenstand gehören. Bezüglich der äußeren Form können hier höhere Anforderungen nicht gestellt werden. Es wäre auch die Frage zu erwägen, ob das Mitschreiben mit Tinte oder mit Bleistift vortheilhafter sei. Für das letztere spricht die größere Schnelligkeit, welche mit dem Bleistift erreicht werden kann, auch noch andere Gründe, besonders in der Geometrie.

Der zweiten Kategorie dient das Compositionsheft,*) in welches die Schulproben oder schriftlichen Schulprüfungen sammt dem Correctum eingetragen werden. Eine höhere Anforderung bezüglich der äußeren Form kann auch hier nicht gestellt werden, und es ist auch hier angezeigt, wenigstens die geometrischen Figuren mit Bleistift machen zu lassen. Da in dieses Heft nur circa fünf Arbeiten sammt dem Correctum kommen, so braucht sein Volumen nur ein mäßiges zu sein. Da das Heft nur in der den Schülern angesagten Compositionsstunde mitzunehmen ist, so ereignet es sich nicht selten, dass der eine oder andere es mitzunehmen vergisst, wo dann für ihn die Nothwendigkeit eintritt, die Schularbeit auf ein Blatt Papier zu schreiben. Dieser Übelstand wird vermieden, wenn man diese Hefte in der auf die Correctumstunde folgenden Mathematikstunde wieder einsammeln lässt, um sie dann unmittelbar vor der Compositionsstunde wieder auszutheilen; damit dieses keinen Aufenthalt

*) Dem Nachfolgenden gemäß hat der Herr Verfasser hier nicht eine Reinschrift der Schularbeit zu Hause, sondern nur eine ordentliche Nachschrift des Correctums in der Schule im Sinne. Die Erfahrung lehrt, dass ein Reinschreiben des Correctums zu Hause einen sehr geringen Nutzen hat, da die dreimalige Beschäftigung mit demselben Beispielen geradezu abstumpfend wirkt. *Die Red.*

Digitized by Google

verursache, muss man die Theken nach der Sitzordnung der Schüler absammeln und übereinander liegen lassen.

Das dritte Heft ist das Hausaufgabenheft. Dasselbe soll hinsichtlich der Nettigkeit allen Anforderungen entsprechen. Complicierte geometrische Figuren können, wenn der Schüler dazu Zeit hat, sehr nett und übersichtlich dargestellt werden, indem er für die Daten, Hilfslinien und Resultate verschiedenfärbige Tinte verwendet. Doch möchte es nicht angezeigt sein, die Ausführung der geometrischen Figuren mit Tinte oder Tusch allgemein zu fordern, weil dieselbe viel mehr Zeit in Anspruch nimmt, als das Zeichnen mit dem Bleistift, und diese dann oft wichtigeren Dingen entzogen werden müsste.

Es ließen sich die Hefte auch trennen in solche, die für Arithmetik und Algebra, und solche, die für Geometrie bestimmt sind. Es empfiehlt sich jedoch nicht, diese Eintheilung mit der früheren zu combinieren, einestheils, weil dadurch die Anzahl der Hefte eine zu große würde, anderntheils, weil beide Gegenstände ohnehin oft ineinander greifen.

Sollen die Hefte liniiert oder unliniiert sein? Die Linien sind nur zum Niederschreiben des Textes nützlich, sonst aber, sowohl bei den Rechnungen als bei den geometrischen Figuren wirken sie nur störend, daher sind unliniierte Hefte vorzuziehen. Eine Ausnahme hievon kann für Aufgaben aus der analytischen Geometrie gemacht werden, wo die Constructionen durch ein quadratisches Liniensystem sehr erleichtert werden.

Der Ordnung und Controle halber empfiehlt es sich, darauf zu bestehen, dass am Anfang einer jeden Aufgabe das Datum, wann die Arbeit gegeben wurde, angemerkt werde.

Zu den Gedichttexten unserer Lesebücher.

Von **Wilhelm Hallada.**

Die Auswahl von Lesebüchern für den deutschen Unterricht ist, dank der regen Thätigkeit, welche in der jüngsten Zeit auf diesem Gebiete stattgefunden hat, eine ziemlich große. Manchem Übelstande ist dadurch abgeholfen worden, aber bei weitem nicht allen, ja auch aus dieser Mannigfaltigkeit entspringen manche Schwierigkeiten.

Der Erlass des hohen Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 22. März 1888, Z. 4827 ex 1887, spricht die Erwartung aus, dass von Seite der Lehrer wahrgenommene Mängel der Lehrbücher veröffentlicht werden. Ich möchte nun auf einen Übelstand hinweisen, der aus der Mannigfaltigkeit und Ungleichheit unserer Lesebücher entspringt, und der mir um so fühlbarer geworden ist, als ich an den verschiedensten Lehranstalten und mit sehr verschiedenen Lesebüchern zu wirken Gelegenheit hatte.

Es handelt sich um den verschiedenen Wortlaut eines und desselben Gedichtes in den einzelnen Lesebüchern. Bei dem Umstande, dass nicht nur die Lehrer die Anstalten wechseln, sondern auch häufig Schüler von einer Anstalt in die andere übertreten, gewinnen selbst anscheinend bedeutungslose Textunterschiede, zumal beim Vortragen von Gedichten dadurch Wichtigkeit, dass entweder der Schüler, der ein Gedicht in einer Form bereits kann, es nun in eine andere umlernen soll, was gerade wegen der dem Schüler nicht

Digitized by Google

so sehr auffallenden Unterschiede Schwierigkeiten macht, oder der Lehrer, der durch oftmaliges Anhören sich an die eine Form gewöhnt hat, stets das Buch zur Hand nehmen muss, will er sich nicht der Gefahr aussetzen, die Verbesserung, die er aus dem Gedächtnisse vornimmt, von dem Schüler an der Hand des Buches widerlegt zu sehen.

Die Varianten als Druckfehler hinzustellen, geht nicht an, denn erstens ist dies ein dem Schüler stets verdächtiges Auskunftsmittel, zweitens sind dieselben oft zu bedeutend, als dass dies thunlich wäre. Jedenfalls leidet durch diesen Zwiespalt entweder die Autorität des Lehrers oder die des Lesebuches, was beides gewiss nicht von Vortheil ist.

Bedauerlich ist, dass selbst die, in den Canon der zu lernenden aufgenommenen Gedichte in den verschiedenen Lesebüchern nicht völlig gleichlautend sind. Beim Memorieren von Gedichten muss aber jedenfalls auf unbedingte Genauigkeit gesehen werden, weil sonst alle Unformen einreinen.

Die meisten Verschiedenheiten weisen — soviel ich gesehen — zwei zum Memorieren sehr geeignete und deshalb sehr beliebte Gedichte auf: das in den Canon aufgenommene Pfeffel'sche „Die Türkenpfeife" alias „Tabakspfeife" und Seidls „(Der) Thürmer und (der) Todtengräber". „Thürmer und Todtengräber" in J. G. Seidls ges. Schriften, herausgegeben von H. Max, II. Bd. Wien, 1877.

Wie man sieht, sind bei diesen wie bei manchen anderen schon die Überschriften nicht gleichlautend.

Ich will nun einige Gedichte nach den jetzt an den Mittelschulen verbreitetsten Lesebüchern von Kummer-Stejskal und Lampel vergleichen und dazu auch die Lesebücher für Bürgerschulen von Franz Mair und J. Kretschmeyer heranziehen, um so die Textverschiedenheiten deutlich zu machen. Nebenbei mache ich auf einige besonders sinnstörende Druckfehler oder Irrthümer aufmerksam.

Wo mir eine halbwegs verlässliche Ausgabe des betreffenden Dichters zugebote stand, habe ich die dort vorfindliche Form angemerkt:

„Der Bauer und sein Sohn" von Gellert.

(Lampel, „Lesebuch für die I. Classe österreichischer Mittelschulen", 4. Aufl., S. 137, Kummer-Stejskal, „Deutsches Lesebuch für österreichische Realschulen", I. Bd., S. 15 f., Kretschmeyer, „Deutsches Lesebuch für Mädchen-Bürgerschulen", I. Th., S. 52 f.).

Von Unterscheidungszeichen und Druckfehlern wie ein für eine in Vers 21 bei Lampel finden sich folgende Abweichungen:

Vers 32 hat Lampel: „Wie Euer großes Pferd" (so auch in Hempels Ausgabe und C. F. Gellerts sämmtlichen Schriften, I., Leipzig, 1784, [Prosch]); Kummer-Stejskal: „Wie Euer größtes Pferd"; Kretschmeyer: „Wie Euer größtes Pferd": was wohl eine Verbesserung mit Rücksicht auf Vers 16 sein soll, die aber gar nicht nöthig ist, da wohl daran zu denken ist, dass der Bauer und seine Leute ein bestimmtes Pferd auch kurz „das große" nennen. Ferner hat Kummer-Stejskal in Vers 19 „itzunder" und Vers 33 „itzt" (so auch in der Ausgabe von 1784), wo in den beiden anderen Lesebüchern und auch in Hempels Ausgabe sich jetzt und jetzunder findet.

Endlich ist bei Kummer-Stejskal die Lehre auch aufgenommen, welche in den anderen Lesebüchern fehlt und wohl weggelassen ist, weil sie keine Sitten-, sondern eine Klugheitsregel ist. Sie vermittelt aber die Anknüpfung

Digitized by Google

an verwandte Erzählungen, z. B. die von dem Riesenkessel und dem großen Krautkopf, welchen Umstand der Lehrer nutzen kann.

„Die Tabakspfeife" von Pfeffel.

(Kummer-Stejskal „Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien" I. Bd., S. 164 f., für Realschulen I, S. 180 f.; Lampel, „Deutsches Lesebuch für die I. Classe österreichischer Mittelschulen", S. 172 f.; F. Mair, „Deutsches Lesebuch für die Bürgerschulen Österreichs" I., S. 205 f., wo der Titel wohl aus ästhetischen (?) Gründen in „Türkenpfeife" umgewandelt ist.)

In Strophe 2, Vers 3, hat Lampel einem Bassen, ebenso Mair, Kummer-Stejskal welchem.

In Strophe 3, Vers 1, hat Lampel rechte Beute, Kummer-Stejskal rechte Beute, Mair reiche Beute.

In Strophe 15, Vers 1, hat Lampel sein wahrer Erbe, Kummer-Stejskal sein wahrer Erbe, Mair sein wack'rer Erbe.

„Der Thürmer und der Todtengräber" von Seidl.

(F. Mair, „Deutsches Lesebuch für die Bürgerschulen Österreichs", I., S. 253; bei Kummer-Stejskal, „Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien", I., S. 231, für Realschulen I., S. 253, heißt das Gedicht „Tnürmer und Todtengräber".)

Strophe 4, Vers 1, bei Mair: Von Leichen umduftet (so in den ges. Schriften 1877); bei Kummer-Stejskal: Von Moder umhaucht. Vers 4, bei Mair: Und über Knochen zu gehen (richtig); bei Kummer-Stejskal: Und über Gebeine zu gehen.

Strophe 10, Vers 4, bei Mair: So läutet's Dir auch einmal; bei Kummer-Stejskal: So läutet's auch Dir einmal (recht).

Ich halte, wie gesagt, mit Rücksicht auf das Memorieren selbst Differenzen wie die letzterwähnte nicht für ganz unwesentlich.

„Der Alpenjäger" von Schiller.

(Lampel, „Deutsches Lesebuch für die I. Classe österreichischer Mittelschulen", S. 51. Strophe 5, Vers 3: geborstner Klippen (so auch Hempel); Kummer-Stejskal: gespaltner Klippen.

„Das Riesenspielzeug" von Chamisso.

Hier weicht Kummer-Stejskal von den übrigen Lesebüchern, die ich verglichen habe, dadurch ab, dass in Strophe 1, Vers 3, und Strophe 11, Vers 3 anstatt verfallen, wie auch im Texte bei Hempel, zerfallen steht, ebenso Strophe 8, Vers 4, anstatt „so" „da".

Erwähnen will ich noch, dass es in Kummer-Stejskals „Deutsches Lesebuch für österreichische Realschulen" I., Strophe 12, Vers 1, lautet: Farben, auch den Geist zu malen, anstatt „Leib". Doch ich will nicht die Kritik eines einzelnen Lesebuches schreiben, sondern wollte nur auf einen Übelstand hinweisen, der aus der Verschiedenheit der Lesebücher entspringt, und dazu mögen die gebotenen Beispiele, denen ich noch andere hinzufügen könnte, genügen. Abzuhelfen aber wäre diesem Übelstande leicht, wenn sich die Herausgeber an einen verlässlichen Text hielten und auf alle Veränderungen aus diesem oder jenem Grunde verzichteten. Lieber ein Gedicht ausgeschieden als verstümmelt.

Digitized by Google

Das Schlusswort in Goethes Faust.

Von Professor **Anton Nagele.**

In einem vielgelesenen Blatte — der Name desselben ist gleichgiltig — fand ich vor kurzem eine Recension, in welcher viel von Krethi und Plethi gehandelt wurde und nebenbei auch von Goethe, wobei derselbe aber neben den andern sehr schlecht wegkam. Vor allem aber machte sich der Recensent über Gebür über das Schlusswort in Goethes Faust lustig:

Das Ewigweibliche
Zieht uns hinan.

Er meinte nämlich: Wo hinan? und glaubte offenbar mit dieser ihm leider unbewusst rhetorischen Frage den großen Treffer erstanden zu haben

Die ganze Schlussscene des Faust gibt einen deutlichen Commentar zu den in Rede stehenden Versen, insbesondere geschieht dies aber durch folgende Stellen:

Una Poenitentium (sonst Gretchen genannt):

Neige, neige,
Du Ohnegleiche,
Du Strahlenreiche,
Dein Antlitz gnädig meinem Glück!
Der früh Geliebte,
Nicht mehr Getrübte,
Er kommt zurück.

ferner:

Die eine Büßerin (sonst Gretchen genannt):

Vom edlen Geisterchor umgeben,
Wird sich der Neue kaum gewahr,
Er ahnet kaum das frische Leben,
So gleicht er schon der heil'gen Schar.
Sieh, wie er jedem Erdenbande,
Der alten Hülle sich entrafft
Und aus ätherischem Gewande
Hervortritt erste Jugendkraft!
Vergönne mir, ihn zu belehren,
Noch blendet ihn der neue Tag.

Und dazu die entscheidende Stelle:

Mater gloriosa.

Komm! Hebe dich zu höhern Sphären!
Wenn er dich ahnet, folgt er nach.

In einer Fassung, die sinnlicher ist, aber auch menschlicher, spricht Goethe das Nämliche aus, was Dante seine Beatrice tröstend sagen lässt:

Quando sarò dinanci al Signor mio
Di te mi loderò sovente a lui.

Warum ist es denn dem geistreichen Recensenten nie eingefallen, den Priester, der bei der Messe unmittelbar, bevor er in den Engelchor des dreimal Sanctus einstimmt, sein „*Sursum corda*" ruft, zu fragen: Ja, wohin denn?

Doch lassen wir den „Recensenten" laufen! Das Schlusswort in Goethes Faust ist deshalb noch besonders interessant, weil es wie ein Sterbeseufzer des greisen Dichters erscheint, in dem sich der höchste Gedanke seines großen Geistes, die tiefste Empfindung seines reichen Herzens concentriert, und nicht

Digitized by Google

minder deshalb, weil es als Motto stehen könnte auf dem ersten Blatte jenes herrlichen Buches, das die Geschichte des christlich-germanischen Geistes enthält.

Blättern wir zurück von dem Ende des Faust bis zum Anfang, so begegnen uns im classischen Prolog im Himmel berühmt gewordene Verse:

Der Herr.

Nun gut, es sei dir überlassen!
Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab
Und führ ihn, kannst du ihn erfassen,
Auf deinem Wege mit herab —
Und steh beschämt, wenn du bekennen musst:
Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange
Ist sich des rechten Weges wohl bewusst!

Was den edel veranlagten Menschen führt und leitet, was ihn trägt und hält, das ist die Treue, mit der er, und mag er tausendmal abirren, zuletzt doch beim Ideale ausharrt, dem seine Jugend geweiht war.

Und wie Mephisto die Untreue, so verkörpert Gretchen im Faust die Treue, und die Treue siegt — so wird die Schlusscene verständlich und das Schlusswort von gewaltiger Wirkung.

Das Mittelalter überhaupt, und nicht zum wenigsten das deutsche, liebte die Allegorie. Die Treue erscheint da häufig unter dem Bilde des Kleides, das insbesondere jene hohe Jungfrau schmückt, die das Mittelalter so gerne als „rôse âne dorn" preist.

Im Ruhmeskranz der heiligen Martina ist die Treue eine der sechs Blumen, die ihn unvergänglich schmücken. Sonst tritt sie häufig auf unter dem Bilde des Diamanten, oder sie ist ein Schild, den niemand aus der Hand lassen soll, „denn er kann leiten an den Thron, wo die Engel singen" (Frauenlob, Spr. 124). Ähnlich heißt es ja auch in den Gesta Romanorum (Keller, p. 12): „Treue ist so rein, wer sie kann behalten, der kommt allein zu Gott, der ihrer kann walten." Und ist dieser Gedanke nicht auch der eigentliche sittliche Kern der Theophilus-Legende und der ungezählten Marien-Legenden, die sich daran knüpfen?

Die Faustsage hat unter dem Einflusse specifisch kirchlicher Tendenzen den größten Gedanken, den sie ursprünglich enthielt, in sein Gegentheil verkehrt, Goethes Faustdichtung hat ihm wieder vollen Raum gegeben und hat diesen urwüchsig christlich-germanischen Gedanken gegen die Dunkelmännerei von einst und jetzt in seiner unsterblichen Dichtung vertheidigt.

Man hat es dem Wittenberger Mönch längst sehr verübelt, dass er den Ausspruch that: *Pecca fortiter, sed fortius crede!* — allein derartige Aussprüche, und dazu gehören auch sehr bekannte Verse Heines beim Anblicke eines Crucifixes, dürfen nicht kleinlich nach dem Buchstaben aufgefasst, sondern sie müssen abgeschätzt werden nach dem Geiste, der sie dictierte, und man gewinnt dann oft eine Bedeutung von überwältigender Art.

Der Glaube ist der Kern, ist das innerste Wesen der Treue, und diese bethätigt sich in ihrem vollen Adel nur im Glauben, nicht in irgend welchen Thaten.

Und wenn in der Faustsage Faust nicht beten kann, „weil das Gebet eine Gnade Gottes ist", so hat Goethe dieses intolerante Motiv einer glücklichen, psychologisch zutreffenden Wandlung unterzogen:

Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.

Noch ein anderes Moment kommt in Betracht.

Plato spricht im „Gorgias“ und im „Staat“ von einem wahrhaft Gerechten, der, ohne selbst irgend ein Unrecht zu verüben, den größten Schein der Ungerechtigkeit auf sich lädt, auf dass er in der Gerechtigkeit sich voll bewähre, der dann gebunden, gegeißelt, gefoltert und, nachdem er alle diese Leiden erduldet, zuletzt noch gekreuzigt wird.

Es äußert sich hier in diesen berühmten Stellen das ahnungsvolle Gefühl, dass die Untreue, die die Welt zu ihrem Verderben beherrscht, nur durch die höchste Treue überwunden werden könne. Und so finden wir auch in Zeitläuften, wo man den Untergang der Welt erwartete, die Thatsache allgemeiner Untreue besonders lebhaft hervorgehoben. Wer denkt dabei nicht an die berühmte Stelle Marcus XIII, 12: *tradet autem frater fratrem in mortem et pater filium; et consurgent filii in parentes et morte officient eos.*

Uns Deutschen näher stehend ist jener Spruch Walthers von der Vogelweide, dessen Datierung Zarncke in überzeugender Weise nachgewiesen hat, er gehört darnach in die Zeit unmittelbar nach dem 27. November 1201, wo in Deutschland, wie selten wieder, geradezu trostlose Verhältnisse herrschten. In dem bezeichneten Spruche steht:

Diu sunne hât ir schîn verkêret,
untriuwe ir sâmen ûz gerêret
allenthalben zuo den wegen:
der vater bî dem Kinde untriuwe vindet,
der bruoder sînem bruoder liuget:
geistlich leben in kappen triuget,
die uns ze himel solten stegen:
gewalt gêt ûf, reht vor gerihte swindet.
wol ûf! hie ist ze vil gelegen.

Dazu tritt noch die Stelle im ersten Spruche des „Reichstones“ L. 8, 24—26:

untriuwe ist in der sâze,
gewalt vert ûf der strâze:
fride unde reht sint sêre wunt

und in der „Elegie“ L. 124, 14 und 36—38:

diu werlt ist allenthalben ungenâden vol —
ich sihe die gallen mitten in dem honege sweben:
diu werlt ist ûzen schœne, wîz, grüen unde rôt
und innen swarzer varwe vinster sam der tôt.

Andere Stellen verzeichnet Ph. Strauch (Marner XIV, 108 fg.).

Es gehört mit in das Capitel von der menschlichen Selbstsucht, dass die Heilung der Untreue und der gewaltigen Schäden, die sie anrichtet, von einem vollkommenen Wesen verlangt wird, das wie ein *deus ex machina* eingreifen soll. Wird doch dem Märtyrer der Philosophie das Wort in den Mund gelegt: Der gegenwärtige Zustand der Welt kann nur durch einen Gott verbessert werden!

Heidenthum und Judenthum betrachteten in gleicher Weise das Weib als die Verkörperung der Untreue — man denke nur an die Stammutter Eva — das Christenthum verkörperte in demselben die Treue und kam dadurch, die orientalische Auffassung, die in dem Weibe ein Werkzeug der Prostitution sah, definitiv verlassend, jener germanischen Anschauung entgegen, die im Weibe

Digitized by Google

die Keuschheit achtete und verehrte. Dadurch gewann das Christenthum die Frauen und mit den Frauen die Welt. Bereits Chrysostomus hebt hervor, dass die Frauen an Liebe zu Christus die Männer überbieten, und Gregor von Nyssa bricht in den begeisterten Lobspruch aus: Wo ist der zu finden, der die Frauen an Gottesfurcht, an wandelloser Treue, an edler Hingebung in allen Prüfungen übertrifft?

Und wer, frage ich, vermöchte wohl zu leugnen, dass die Bedeutung der Frau in der Schaffung der christlich-germanischen Cultur eine ganz unmessbare ist? Hat das deutsche Volk nicht ein besonderes Recht, Goethes Wort dankbar zu wiederholen?

Goethe erzählt in der „italienischen Reise", er habe sich in Bologna die heilige Agatha eines alten italienischen Meisters in ihrer gesunden, sichern und doch lebensvollen Jungfräulichkeit tief eingeprägt und wolle seine Iphigenie nichts sagen lassen, was diese Heilige nicht auch sagen könnte. Und hierin liegt der gewaltige Unterschied zwischen der Iphigenie des Euripides, die an das rauhe Fatum und an die Zweideutigkeit des Orakelspruches gekettet ist, und der Iphigenie Goethes, deren christlich gewendete Treue jede Untreue und ihre Folgen beseitigt, gleich der heiligen Jungfrau, die den Kopf des Drachen zertritt. Und es ist nur ein gerechtes Lob, das sie selbst sich zuerkennt mit den Worten:

— Ein Weib bleibt stet auf einem Sinne,
Den sie gefasst.

Und wie ein edler Partikel faustischen Geistes muthet es uns an, wenn Iphigenie von der Stimme der Wahrheit sagt:

Es hört sie jeder
Geboren unter jedem Himmel, dem
Des Lebens Quelle durch den Busen rein
Und ungehindert fließet.

Die Summe dessen aber, was der hohe Sinn, die edle Reinheit, die goldene Treue der Frau vermag, hat Goethe in die herrlichen Worte gelegt, mit denen ein adelig dankbarer Sinn Iphigenien unvergänglich schmückte:

Da alle Rettung auf der weiten Erde
Verloren schien, gibst du uns alles wieder.

In keiner anderen Dichtung hat Goethe die welthistorische Bedeutung der Frau so tief und innig dargestellt, wie in der „Iphigenie", obwohl auch in andern berühmten Dichtungen des Altmeisters den Frauen eine ähnliche Rolle sittigender und befreiender Art zuerkannt wird, so den „deutschen" Frauen in Götz, der Natalie im Wilhelm Meister, den Frauen im Tasso etc. Nur eine Dichtung kommt der Iphigenie besonders nahe — Hermann und Dorothea, dieses kostbare Juwel des deutschen Volkes. Was in Dorothea lebt, Muth und Kraft, Geduld und Ausdauer, die Demuth der Magd und der Stolz der Jungfrau, alles athmet christlich-germanischen Geist.

Mit Recht hat Schiller von Goethes „Iphigenie" geurtheilt, sie sei „ein erstaunlich ungriechisches und modernes Drama", aber er selbst hat sich auf der Höhe seines dramatischen Schaffens von Goethes Geist, wie er sich in der Iphigenie und im Tasso offenbarte, sehr bedeutsame Momente angeeignet. Man braucht da nur an die „Jungfrau von Orleans" oder an jene erschütternde Scene im „Wallenstein" zu denken, wo Max Piccolomini sich auf das Andringen

Theklas von Wallenstein abwendet. Die hohe Weiblichkeit Theklas zieht den noch zögernden Geliebten empor zu der Höhe seiner Pflicht*).

Nennt es Pflicht oder Ehre, Schönheit oder Wahrheit, Heiligkeit oder — Ideal —

Das Ewigweibliche
Zieht uns hinan.

Der Lateinschrift-Verein.

Von Dr. **Leo Burgerstein**.

„Leider nennt man diese verdorbne und geschmacklose schrift sogar eine deutsche, als ob alle unter uns im schwang gehenden misbräuche, zu ursprünglich deutschen gestempelt, dadurch empfohlen werden dürften.“**)

JAKOB GRIMM — 1854!

Dieser Verein hat den Zweck, auf allmähliche Abschaffung des ganz zwecklosen gleichzeitigen Gebrauches von zweierlei Schriftzeichen für jeden Laut hinzuwirken. Dieser Zweck ist nur erreichbar durch die vereinten Kräfte aller Freunde des Fortschrittes.

Der österreichische A-B-C-Schütze hat heute sammt Umlauten u. s. f. 300 verschiedene Lautzeichen zu erlernen, dem in Deutschland geht es nicht besser, während man sich in den meisten übrigen Culturstaaten mit der Hälfte begnügt und derart jedem Kinde etwa dreihundert Stunden an Arbeit erspart, welche in einer Zeit, in der ein löbliches Bestreben, die Menschen von unnützer, beziehungsweise schädlicher Arbeit zu entlasten, mehr und mehr an Boden gewinnt, denn doch vernünftiger verwendet werden könnten. Es sind bisher acht Alphabete zu erlernen, die mancherlei, zum Theil bedeutende Unterschiede aufweisen: das große lateinische gedruckte, das große lateinische geschriebene, das kleine lateinische gedruckte, das kleine lateinische geschriebene, das große fractur gedruckte, das große fractur geschriebene, das kleine fractur gedruckte, das kleine fractur geschriebene: jedes hat mit Umlauten, Doppellauten und zusammengesetzten Lauten weit über 30 Zeichen oder Zeichencombinationen, die gelernt sein sollen. Man multipliciere die oben angeführten 300 Stunden mit der ungeheueren Anzahl von Kindern, die jährlich in den Staaten, wo noch Fractur gelehrt wird, in die Schule eintreten, um die gewaltige Summe alljährlich vergeudeter Zeit als den einen hier in Betracht kommenden volkswirtschaftlichen Verlust vor sich zu haben! Der Erwachsene erinnert sich an diese nutzlose Mühe seiner Kinderjahre ebensowenig als an die Schmerzen des Zahnens, er würde sich als Erwachsener, wenn ihm dann erst das Erlernen von so Unnützem zugemuthet würde, den Bestrebungen gegenüber, diese ganz nutzlose Bürde zu beseitigen, etwas entgegenkommender

*) Man vergleiche auch noch die „Würde der Frauen“ und dazu den kurzen, aber trefflichen Commentar bei Hermann Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert II., 180. Man könnte aber auch auf Iphigenien und die Frauen, die ihr gleichkommen an Seelenadel und Hoheit der Tugend jenes berühmte Epigramm (Zeus an Hercules) anwenden:

Nicht aus meinem Nektar hast du die Gottheit getrunken,
Deine Götterkraft war's, die dir den Nektar errang.

**) Deutsches Wörterb., I. Bd., S. LII.

Digitized by Google

zeigen, als er sich der Agitation gegenüber, dem Kinde unnütze Mühe zu ersparen, gewöhnlich verhält. Eine Thatsache, die kein Compliment einschließt.

Eine Schrift wäre unbedingt vorzuziehen; welche? Gegen die Lateinschrift wird eingewendet, sie sei nicht „deutsch", ein kindischer Einwand von Angehörigen einer Nation, die das von Frankreich ausgegangene Metermaß bahnbrechend angenommen und damit sehr vernünftig und gar nicht „deutsch" gehandelt hat. Der Einwand ist nicht nur kindisch, sondern glücklicherweise erwiesenermaßen falsch. Die „Lateinschrift" ist die älteste deutsche Schrift, die „deutsche" aber hängt weder mit den Runen zusammen, noch hat sie, wie ich mich selbst an dem Codex in Upsala überzeugte, mit der Schrift des Ulfilas irgend etwas zu thun, wohl aber ist wissenschaftlich erwiesen, dass sie eine durch Verschnörkelung des lateinischen Alphabets seitens der mittelalterlichen Abschreiber verdorbene Antiqua ist. Es genügt wohl, Jakob Grimm als Autorität zu nennen. Die ältesten deutschen Schriftwerke — vom Hildebrandslied (um 722) — wurden in lateinischen Buchstaben hergestellt. In Schweden nannte man die Fractur „schwedische Schrift" — und meinte mit ihr etwas Nationales zu haben; heute ist man aber dort schon so weit, dass in Stockholm selbst „Vierzeilige" in Antiqua gedruckt werden. In Skandinavien wird die Reform voraussichtlich rascher beendet sein, als in Deutschland. In den romanischen Ländern hat man die Fractur gleichfalls aus dem Mittelalter übernommen; in Frankreich war sie bis zum Ende des XVI., in England bis in die Mitte des XVII. Jahrhunderts im Brauch. Engländer und Franzosen aber waren so klug, sie aufzugeben, eine Reihe anderer Nationen sind ihnen längst gefolgt. Und doch hätte Frankreich das Recht gehabt, sie als „national" zu bezeichnen, denn der Name „gothische Schrift" rührt von den Motiven des gothischen Baustyles her, die Fractur ist durch Anbringen gothischer Verzierungen, und die Gothik bekanntlich in Nordfrankreich entstanden.

Gothisches M aus einem alten Manuscript des germanischen Museums in Nürnberg.

In einer (competenten) Privatnachricht, die ich aus Basel, wo der Volksschulunterricht klugerweise mit Antiqua beginnt, habe, heißt es: „Erst im dritten Jahre wird daneben auch das Lesen der Fracturschrift gelehrt, erst im vierten das Schreiben des sogenannten deutschen Alphabetes; dies Schreiben ist bereits im verflossenen Schuljahre (d. h. 1886—87) bei den Mädchen ganz weggelassen worden und soll es in diesem Schuljahre auch bei den Knaben werden, wenigstens versuchsweise. Natürlich haben wir auch unsere Lehrmittel entsprechend drucken müssen. Ferner erscheinen alle amtlichen Erlässe in Antiqua. Aber wir sind leider nur eine kleine Insel im großen deutschen Meere und haben einen schwierigen Stand" etc.

Aus einer ebenfalls competenten Privatnachricht, die mir aus Kopenhagen zukam, erfuhr ich: „In unseren Schulen wird in den letzten Jahren nur Antiqua geschrieben; die Kinder müssen aber sowohl Antiqua wie Fractur lesen*) können. Viele Bücher und Zeitungen werden noch mit Fractur gedruckt."

So sieht es bezüglich dieser Sache nördlich und südlich von Deutschland aus; westlich noch besser, nämlich ganz gut — und östlich? Man ver-

*) Aber nicht mehr schreiben!

Digitized by Google

suche nur, russisch zu lernen, und man wird sehen, welche erst dem Erwachsenen gut zum Bewusstsein kommende Mühe es erfordert, bis man über das Buchstabieren der russischen Haken wegkommt, auch wenn man das schon erlernte mitverwendete lateinische und griechische Alphabet bereits kennt. Was wäre nur für den Unterricht in der Volksschule gewonnen, wenn die lateinischen Lettern zuerst gelehrt würden! Wir werden gleich sehen.

Nachdem sich nun nicht einmal ein nationaler Scheingrund dafür auftreiben lässt, ist es einfach unbegreiflich, dass der Deutsche in der Zeit des Weltverkehrs und der Zeit, in der 250 Millionen Menschen Antiqua verwenden, er sie auch lernt und lernen muss, an der Fractur festhält, wie der Chinese am Zopf, obwohl er nichts Neues einführen, sondern nur Mittelalterliches liegen lassen müsste.

Trotzdem die Schule leider der Frage noch fremd gegenübersteht, sind nach dem von der Hinrichs'schen Buchhandlung herausgegebenen „Verzeichnis der Bücher" u. s. w. von jenen Büchern, welche Medicin, Naturwissenschaften, Sprachen, Länder- und Völkerkunde, Handel und Gewerbe, Bau- und Maschinenwesen und die schönen Künste betrafen, im Jahre 1886 in Fractur 1597, in Antiqua **5316** erschienen.

Die so heterogenen Sprachen der österreichischen Volksstämme benützen außer der deutschen durchweg Antiqua; für Millionen Angehörige unseres Vaterlandes ist der Fracturbuchstabe ein um so lästigerer Ballast.

Für die Fractur spricht meines Wissens gar kein vernünftiger Grund; für die Lateinschrift wurde der bedeutsame, dass sie Schrift des Weltverkehrs ist, bereits angeführt. Letzteres ist auch natürlich: die Lateinschrift ist deutlicher und leichter zu erlernen als die Fractur; die vier Antiqua-Alphabete sind untereinander weit ähnlicher als die der Fractur, die Antiqua hat klare, einfache Formen:

Die schlechtere Hälfte ist abzustoßen. Wie viele von den Lesern würden sich getrauen, die Druck-Alphabete der Fractur aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben? Bei den Latein-Druck-Alphabeten geht es ohneweiters. Die Großbuchstaben des Fracturdruckes sind so albern erfunden, dass man ihrer zuweilen als Erwachsener selbst beim Lesen, z. B. bei Eigennamen, nicht sicher ist und nicht weiß, ob jemand etwa Nödel oder Rödel heisst.

B—V, M—W, N—R etc., B—V, M—W, N—R.

Und an dieser Sammlung von dem Erwachsenen nicht durchweg sicher unterscheidbaren Missgeburten — lehrt man sechsjährige Kinder lesen!! Ein so widersinniges Vorgehen ist doch nicht lebensfähig. Wie viel ist da für den Schreibleseunterricht in der Volksschule zu gewinnen. Glücklicherweise wird es niemand versuchen, für Landkarten, wo es sehr auf Leserlichkeit ankommt, wo lauter „Eigennamen" stehen, nicht gerathen werden darf, sondern gelesen werden muss — Fractur zu verwenden; und doch werden selbst jene Deutschen, die Deutsches nicht in Antiqua lesen wollen, Deutschland und alles, was dazu gehört, voraussichtlich auf der deutschen Landkarte — in Antiqua zu lesen sich herablassen.

UND
LESERLICH

Digitized by Google

Dazu kommt, wie erwähnt, dass Fracturschrift und Fracturdruck einander sehr unähnlich sind. Wie böse dieser Umstand für das Lernen ist, das sieht man wieder, wenn man als Erwachsener russisch lernt; geschieht es nur, um Literatur lesen zu können, so verzichtet man auf die Schreibschrift. Dass die deutsche Sprache durch die Fracturletter ihren eigenen Curswert im Weltverkehr, dem Schrullen gar nicht imponieren, herabdrückt, ist eine, namentlich in Kaufmannskreisen bekannte, volkswirtschaftlich nicht gleichgiltige Thatsache. Man schreibt bei gleicher Übung Latein schneller als Fractur: *m* hat 3, *ſſſ* 7 Tempi nöthig u. s. f., das „deutsche" Alphabet hat 107 Takte, das „lateinische" 68, d. h. 11 : 7; das Fractur-Schreib-Alphabet hat 36 Percent mehr Druckstellen als das der Antiqua (*ſ* — *i*) etc.*)

Ruff**) hat auf Grundlage der Bücher für die Volksschulen Württembergs Antiqua- und Fracturtypen gleicher Höhe mit eng aneinanderstehenden Stecknadeln ausgesteckt und die Länge der so gewonnenen Contouren der Buchstaben durch Umschlingung mit einem Zwirnfaden genau gemessen; das Resultat war, dass zur Umspannung der Antiqua-Buchstaben nur $^2/_3$ bis $^3/_4$ so viel Zwirnfaden gebraucht wurde als zur Umspannung der entsprechenden Fractur-Buchstaben, woraus hervorgeht, dass man, auch was Weglänge anbelangt, zum Schreiben der Antiqua weniger Zeit — auch weniger Tinte — braucht als zu dem der Fractur.

Jede Antiquaschrift ist in vier Alphabeten verwendbar:

1. Antiqua mit gemeinen Buchstaben,
2. Antiqua mit VERSALIEN,
3. Antiqua mit CAPITÄLCHEN,
4. Antiqua mit VERSALIEN und CAPITÄLCHEN.

Dazu kommt die mitten im Text verwendbare *Cursivletter* — Alles bei der Fractur unbrauchbar, weil die Großbuchstaben unleserlich sind und die Versuche, Cursiv-Fractur einzuführen, an der Missgestalt der Fracturletter scheiterten.***)

Die „deutschen" Buchstaben sind im Verhältnis zu schmal, die Langbuchstaben zu lang; die einzelne „lateinische" Zeile sieht glatter und gerader aus, wodurch das Auge leicht und sicher eine Zeile entlang geführt wird. Sieht man also von Luxusdrucken ab, so ist der Lateindruck ökonomischer, weil der Durchschuss größer wird; daher kommt es, dass z. B. die „Kölnische Zeitung" den Handelsbericht, den sie der Raumverhältnisse halber in sehr kleinem Druck bringt, mit Latein- und nicht mit Fracturlettern druckt.†)

---

*) Nach SÖNNECKEN's „Das deutsche Schriftwesen und die Nothwendigkeit seiner Reform". Mit Abb. Bonn und Leipzig, 1881.

**) „Gesundheit." Zeitschr. f. öffentl. u. private Hygiene. Frankfurt a. M. Chefredacteur Dr. J. Ruff. 1888. S. 171—172.

***) E. Th. NAUMANN in: Österr.-ungar. graph. Centralblatt. Wien u. Budapest, 1888. Nr. 2, S. 2.

†) „Reform", Zeitschr. 1. des Allgem. Vereines f. vereinf. Rechtschreibung, 2. des Vereines f. Lateinschrift. 1888, Nr. 8. Norden, Diedr. Soltau. Für Mitglieder des Vereines f. vereinf. Rechtschreibung (Jahresbeitrag mindestens M. 1·50) unentgeltlich und portofrei. — *Wärmstens empfohlen!* Prospecte umsonst von Dr. F. W. FRICKE, Wiesbaden.

Digitized by Google

Selbst die gelehrte Gründlichkeit hat sich, wie wir sehen, mit dieser Frage, die anderswo mit Hilfe des gesunden Hausverstandes rasch gelöst wurde, in Deutschland bisher ohne den wünschenswerten Erfolg abgemüht.

Der Übergang wäre sehr leicht. Niemand würde von ihm belästigt, denn er vollzieht sich nicht in ein paar Jahren, und wer es unbequem findet, jetzt zum Antiquaschreiben überzugehen, hätte es bis an sein Lebensende nicht nöthig; die Kinder würden schon beim Beginn entlastet — aber der Übergang sollte doch endlich einmal betreten werden. Die Langsamkeit, mit der der einfachste, selbstverständlichste Fortschritt von der Masse begriffen wird, ist niederdrückend; wo wäre die Menschheit culturell, wenn gesunder Hausverstand nicht so selten wäre! Leider kann ihn auch keine Schulgelehrsamkeit ersetzen.

Würde von einem bestimmten Zeitpunkte angefangen in den Schulen bezüglich der Fractur nur mehr das Lesen gelehrt (und zwar erst vom dritten Schuljahre angefangen), so wäre der Übergang in einem Menschenalter vollständig vollzogen, und man könnte dann auch das Lesenlernen der Fractur aufgeben; die relativ sehr wenigen und der Zahl nach immer abnehmenden Menschen, die späterhin noch das Bedürfnis haben, Fractur zu lesen, mögen dann die Zeit darauf verwenden, die sie jetzt auf das Lesenlernen der Fractur opfern müssen; das Schreibenlernen der Fractur, die übrigens in der wissenschaftlichen Literatur längst gefallen ist und in der besseren überhaupt sichtlich an Boden verliert, ersparen derart alle. „Künstlerische" Zierbuchstaben werden dann ebenso unverständlich sein — wie heute.

Der Übergang wäre um so leichter, als sich die Druckereien gerne freiwillig anschlößen, da sie, wie die englischen, französischen u. s. f., ihr Letternmaterial vereinfacht hätten und voraussichtlich, da nur eine, und zwar die einfachere, leichter erlernbare und klarere Schreibschrift gelernt würde, leserlichere Manuscripte bekämen, also Satz und Correctur flotter gienge. Ich habe in letzter Zeit aus Gefälligkeit — für mich habe ich bisher nur Antiqua corrigiert — eine Anzahl Correcturbogen in Fractur gelesen. Es ist mir eine Reihe von Druckfehlern aufgefallen, die in der schweren Unterscheidbarkeit gewisser Fracturlettern ihren Grund hatten. Es ist sehr zu bedauern, dass unsere besseren Tagesblätter nicht anfangen, die Inserate und fortschreitend weitere Theile allmählich ganz in Antiqua überzuführen, und dass die Druckereien nicht das Publicum gelegentlich aufklärend beeinflussen. Die Verleger scheinen mir in dieser Sache zu ängstlich bezüglich der Marktfähigkeit der minderen Publication zu denken, und doch könnten sie sehr viel Gutes hier mit bewirken. Die Verhandlungen von Vertretungskörpern, Gesetze, Verordnungen, Reglements könnten ohneweiters in Lateinschrift gedruckt werden.

Die ganze Auslage gelegentlich eines entschiedenen Überganges bestünde in der Fabrication neuer Fibelplatten, wenn die vorhandenen Auflagen zu Ende gehen.

Die große Masse wird natürlich die Bedeutung solcher Bestrebungen überhaupt nicht begreifen, umsomehr ist es zu wünschen, dass jeder verständige Gebildete diesen Fortschritt in jenen Kreisen, mit denen er Contact hat, fördere; der Lateinschrift-Verein ist ein zu diesem Behufe entstandener Centralpunkt; dieser Verein wird, wenn die Mitgliederzahl (bis Frühjahr 1888 über 5000) groß genug ist, an die höchsten zuständigen Be-

Digitized by Google

hörden der Staaten mit Fractur petitionieren; schade, dass maßgebende Stellen dem Vereine nicht, und zwar bloß zum formellen Ausdruck der Gutheißung seines gesunden, aufklärenden Strebens kleine Geldzuschüsse zuwenden. Ein solcher kleiner Zuschuss würde aufklärender wirken als die gelehrtesten Untersuchungen und die längsten Artikel.

Ein Mitgliedsbeitrag ist bei dem Lateinschrift-Verein nicht zu entrichten; die Verpflichtung besteht darin, sich, so weit es die Verhältnisse gestatten, der Antiqua zu bedienen und Anzeigen, Formulare, Visitkarten u. dgl. nur in Antiqua drucken zu lassen. Damit ist selbstverständlich niemand, der Fractur zu schreiben pflegt, moralisch zu einer Änderung in dieser Richtung verpflichtet, denn er gibt ja mit seiner Unterschrift nur die Zustimmung zu den Bestrebungen des Vereines. Ich habe aber selbst einen 70jährigen Wiener zum Antiquaschreiben freiwillig sich bekehren sehen, als ich ihm die Sache auseinandersetzte, während ein Reichsdeutscher, von dem ich bereits eine ganze Anzahl von Briefen in Fractur hatte, seit er meine Einladung zum Beitritt erhalten, mir nur mehr Briefe in Antiqua schreibt. Es scheint also selbst dies gar nicht schwer zu sein. Es ist sehr wünschenswert, dass jeder Gebildete, nachdem dies der beste bisher gangbare Weg ist, im Kreise seiner Bekannten für den Verein wirke; zur Beitrittserklärung ist nur die Einsendung einer leserlich geschriebenen Correspondenzkarte an Rector Dr. F. W. Fricke in Wiesbaden, von welchem Herrn auch Meldeformulare mit kurzer Darstellung des Zweckes etc. gratis und franco zu haben sind („Rundschreiben"), erforderlich. „Dankschreiben" kommen nur in Fällen besonders dankenswerter Art: da der Verein seine nicht unbeträchtlichen Auslagen (Druck und Porto) durch leider spärlich fließende Spenden wohlhabender Freunde des Fortschrittes deckt, muss er sehr sparen. „Wer alles von der Zeit erwartet, erreicht nichts". Sicher wäre heute die Zahl der Mitglieder schon eine enorme, wenn nicht so viele mit der Sache Einverstandene meinen würden: „Das wird ohne meine Unterschrift doch auch gehen."

* * *

In dem holländischen Roman von Bosboom Toussaint „Major Franz", der „März 186 . . ." beginnt, findet sich (schwedische Übersetzung, Stockholm, Looström & Comp., S. 23) eine Stelle, in der eine alte überfromme Kammerjungfer als Fracturfreundin mitspricht; diese Stelle lautet in deutscher Übersetzung:

„Nein, ich finde an diesem weltlichen Buche keinen Geschmack . . . ."

„„Was gibt's mit der Bibel . . .""

„O, das ist eine Bibel der Generalstaaten von der gewöhnlichen Art, aber sie ist mit den modernen Lettern gedruckt."*)

Und dazu die folgende Fußnote:

*) Die Strengorthodoxen in Holland wollen sich bloß der von den Generalstaaten im XVII. Jahrhundert genehmigten und bestätigten Übersetzung bedienen; es gibt aber auch solche, deren Scrupel noch weiter gehen, und welche fordern, dass die Bibel wie ehedem mit Fracturbuchstaben gedruckt sein solle.

Münstersage.

Wer nach Straßburg kommt und kein Geschäftsreisender ist, wird seine Schritte zuerst nach dem Münster lenken. Auf dem Wege durch die schmutzige Stadt wundert er sich, wie sie je die wunderschöne heißen konnte. Aber vor dem Dom wundert er sich nicht mehr. Er steigt nun die 330 Stufen zur Plattform empor, denkt dabei, wie oft wohl Goethe hier auf und ab geklettert sein mag, und freut sich, im voraus des Dichters Namen oben zu finden.

Am Münsterthurm, dem grauen,
Da sieht man, groß und klein,
Viel Namen eingehauen;
Geduldig trägt's der Stein.

Einst klomm die luft'gen Schnecken
Ein Musensohn heran,
Sah aus nach allen Ecken,
Hub dann zu meißeln an:

Von seinem Schlage knittern
Die hellen Funken auf;
Den Thurm durchfährt ein Zittern
Vom Grundstein bis zum Knauf —

und wie diesen Gedanken Uhland weiter ausführt, der auch zum Schluss die Bemerkung beifügt: „Auf der Plattform des Straßburger Münsters steht unter vielen auch Goethes Name, von seinen akademischen Jahren her, eingehauen", was unser Bädeker bestätigt, der Uhlands Gedicht citiert.

Oben angelangt, nimmt man sich denn auch kaum Zeit, die Rundsicht zu genießen, man will Goethes Namen sehen. Man sucht und sucht und findet Voltaire und andere, aber keinen Goethe. Man wendet sich an den Aufseher, dieser zeigt am Thurm die Stelle, und man sieht — dass Uhland phantasiert hat. Denn da steht: *C. et F. comites de Stolberg. Goethe. Schlosser. Kaufmann. Ziegler. Lenz. Wagner. v. Lindau. Herder. Lavater. Röder. Pfeninger. Häfelin. Blessig. Stolz. Tobler. Bassavant (!). Kaiser. Ehrmann. M. M. Engel. 1776.* — aber alles von einer Hand so schön gleichmäßig, kunstmäßig und regelmäßig, dass von einem Autograph Goethes nicht die Rede sein kann. Der Aufseher gibt nun weiter Aufklärung, es sei im vorigen Jahrhundert Sitte gewesen, dass ganze Gesellschaften sich auf solche Weise verewigen ließen, während jetzt auch dem einzelnen streng verboten ist, sich dort anzunageln. Man ist um eine Illusion ärmer und ärgert sich, dass dem ohnehin etwas gezierten Uhlandischen Gedicht der Halt genommen ist. Und da Goethe im Jahre 1776 nicht in Straßburg war, kann die Inschrift höchstens zur Erinnerung an seinen dortigen Aufenthalt von Freunden gestiftet worden sein.

Aber Uhland behält doch recht. Goethe schreibt am 21. September 1772 an Johann Gottfried Röderer in Straßburg: „Leben Sie wohl, denken Sie auch auf dem Münster an mich. Und wenn Sie meinen Namen in einem der Eckpfosten sehen, so ahnden Sie sich dahinauf zu mir, in jene Zeiten zurück, da wir uns noch nicht kannten, und fühlen Sie alle Wonne, die ich fühlte!"

Wien. *Johann Schmidt.*

Trauerfeier für Hermann Bonitz.

Wenn es eines Beweises bedarf, dass wahre Größe sich tief in die Herzen der Mitwelt einprägt und jedes echte Verdienst der unauslöschlichen Dankbarkeit der Zeitgenossen gewiss ist, so legte davon die stattliche Ver-

Digitized by Google

sammlung ein glänzendes Zeugnis ab, die, der Einladung der hiesigen philosophischen Facultät folgend, sich am 27. October d. J., um 6 Uhr abends, in dem herrlichen Festsaale der neuen Wiener Universität einfand, um eine würdige Gedenkfeier für den am 25. Juli verstorbenen geheimen Ober-Regierungsrath a. D. Dr. Hermann Bonitz zu begehen.

Was Bonitz der Wiener Universität, welcher er vom Jahre 1849—1867 als eine ihrer bedeutendsten Leuchten angehörte, was er dem österreichischen Mittelschulwesen und insbesondere den Gymnasien war, welche in ihm den unvergesslichen Organisator feiern und verehren, das malte sich deutlich in den bewegten Mienen der erschienenen Trauergäste. Unter ihnen befanden sich die ehemaligen Unterrichtsminister Baron Hye und Dr. v. Stremayer, Sectionschef R. v. Hermann mit den Hofräthen Dr. R. v. David und Dr. Erich Wolf als Vertreter des hohen Unterrichtsministeriums, der Director der kaiserl. Fideicommiss-Bibliothek, Hofrath Dr. Zhishman, der Rector der Universität, Prof. Dr. Ed. Suess, der Decan der philosophischen Facultät, Hofrath Benndorf, Hofrath Dr. Miklosich, Hofrath Ad. Lang, der Abt zu den Schotten Dr. E. Hauswirth, Hofprediger Dr. Kick, zahlreiche Professoren der Wiener Universität, die hiesigen Landesschulinspectoren und eine große Anzahl von Directoren und Professoren der Wiener und selbst auswärtiger Gymnasien. Um die Versammelten bildete die Studentenschaft eine stattliche Corona, so dass der große Festsaal fast vollständig gefüllt war. Von vielen Verehrern des Verstorbenen, welche an der Trauerfeier nicht theilzunehmen vermochten, waren dem Comité warme Entschuldigungsschreiben zugekommen, darunter ein rührender Brief seines langjährigen Freundes, des Hof- und Ministerialrathes Mozart.

Wenige Minuten nach 6 Uhr ertönte der Flemming'sche Chor „Freundschaft und Liebe", welcher, von dem Akademischen Gesangverein meisterhaft gesungen, die Gedenkfeier einleitete. Hierauf betrat Hofrath Professor Dr. K. Schenkl, einer der ältesten Schüler von Bonitz, die Rednerbühne, welche an der Seite mit dem lorbeerumkränzten Bildnisse des Verstorbenen geschmückt war, und hielt die Gedächtnisrede.*) Mit bewegten Worten schilderte er den Lebenslauf seines verehrten Lehrers und Meisters, begeistert feierte er dessen Bedeutung für das gesammte höhere Unterrichtswesen Österreichs, wies auf die zahlreichen Beweise inniger Verehrung hin, die dem Verewigten von so vielen Seiten, insbesondere von der „Wiener Mittelschule", noch in den letzten Jahren dargebracht wurden, und beleuchtete schließlich in lichtvoller Weise seine wissenschaftliche Thätigkeit, die ihm einen hervorragenden Platz unter den Gelehrten seiner Zeit errang. Der Appell, den Redner zum Schlusse an die Studentenschaft der philosophischen Facultät richtete, eingedenk des edlen Meisters sich mit voller Kraft den Studien zu widmen und dereinst als Lehrer und Vertreter der Wissenschaft dem Vaterland zu dienen und zu nützen, machte einen tiefen Eindruck. Noch lange, nachdem der Redner geschlossen, umstanden Gruppen das Bildnis des Verstorbenen, und wohl manchem traten bei dem Anblick wieder die geliebten Züge des verehrten einstigen Lehrers lebhaft vor die Seele, dessen Andenken Österreichs Universitäten und Gymnasien in gleicher Dankbarkeit stets hochhalten werden.

Wien. *Dr. K. Tumlirz.*

*) Dieselbe ist vollinhaltlich diesem Hefte beigelegt.

Digitized by Google

Literarische Rundschau.

Dr. Wilhelm Jerusalem: **Lehrbuch der empirischen Psychologie für Gymnasien und höhere Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung.** Wien 1888. Pichlers Witwe & Sohn. (160 S.)

Der Verfasser löst mit diesem Büchlein theilweise ein Versprechen ein, welches er in einem Programm-Aufsatze vom Jahre 1884 gegeben hatte. Die Arbeit muss als ein Versuch einer Reform des Propädeutik-Unterrichtes im Sinne einer vorurtheilsloseren und den Erfahrungen mehr entsprechenden Darstellung der darin zur Darstellung kommenden Lehren mit Genugthuung begrüßt werden, obwohl der Inhalt einige Lücken aufweist und von einem Lehrbuch der Psychologie eine größere Vertiefung in den Gegenstand erwartet werden könnte. Dies fällt freilich weniger ins Gewicht, wenn den Intentionen der Instructionen gemäß dieser Unterricht nur als Einleitung und Vorbereitung für die Logik betrachtet wird. In dieser Richtung empfiehlt sich das Werk namentlich durch die leichtfassliche Darstellung.

Eine eingehendere Besprechung des Werkes findet man im nächsten Hefte der Zeitschrift für österreichische Gymnasien.

Wien. *Dr. J. Obermann.*

Feichtinger Emanuel: **Fragebüchlein zur lateinischen Syntax im Anschluss an Dr. F. Schultz' Kleine lateinische Sprachlehre.** Paderborn und Münster 1888. Mk. 0·50. Octav. 51 S.

Im Anschlusse an die §§ 189—291 der obgenannten lateinischen Sprachlehre bietet der Verfasser eine Übersetzung der einzuübenden Beispiele der Grammatik, auf dass der Schüler eine mustergiltige Übersetzung einübe, die Regeln daraus ableite, sich selbst examiniere und gründlich wiederhole. Dass diese Methode, nach welcher die Schrift Feichtingers als „Fragebüchlein" eingerichtet ist, den häuslichen Unterricht bedeutend unterstütze und fördere, dürfte wohl bei keinem Schulmanne auf Widerspruch stoßen. Ob und inwieweit es in der Schule verwertbar sei, das zu beurtheilen fehlt mir die Erfahrung, die in solchen praktischen Fällen allein Ausschlag gibt. Das Büchlein ist fleißig zusammengestellt, Übersetzung und Fragestellung passend gewählt. Im einzelnen könnte wohl manche Fassung besser deutsch sein, so zu § 251: Nicht sowohl, dass ich den Angelegenheiten u. s. w., wo nach bemühen der Inf. vorzuziehen wäre. Zu § 282, 3. Z. 1: Jedes Übel lässt sich in der Geburt.. unterdrücken (statt im Entstehen), und in demselben Abschnitt: „Andenken an um den Staat wohlverdiente Männer", wo wohl ein Relativsatz aushelfen muss, um das lästige Zusammentreffen der Präpositionen zu vermeiden. Gleich anstößig ist § 201, 1: von zu Hause. § 221, 1: war ich beinahe verrückt (statt von Sinnen). S. 44 e) ist *Chabrias* für *Gabrias* einzusetzen. Das Schriftchen, correct gedruckt, sei der Beachtung der Fachcollegen empfohlen.

Wien. *K. Ziwsa.*

Bouterwek R.: **Über Völkerwanderung, Kreuzzüge und Mittelalter**. Von Fr. v. Schiller. Lateinische Übersetzung mit ausführlichen Excursen. Paderborn und Münster 1888. Mk. 1.20. Octav. 68 S.

In einem kurzgefassten Vorwort bezeichnet der Verfasser seine Arbeit als „Versuch zur Förderung der lateinischen Stilübungen auf den Gymnasien und zur gründlichen Übung in der schönen Römersprache" und begründet die Vorlage Schiller'scher Prosa mit der gewissen Verwandtschaft, die gerade dieses Dichters Stil mit dem lateinischen zeige. Seite 3—26 füllt die lateinische Übersetzung mit dem nebenstehenden Texte Schillers, weitaus der größere Teil des Büchleins (S. 27—68) ist ausführlichen Excursen nach Art der rühmlichst bekannten Seyffert'schen Materialien gewidmet.

Die Schrift Schillers, unter „Kleine Schriften vermischten Inhalts" im 11. Bande der zwölftheiligen Cotta'schen Ausgabe 1858, S. 1 ff., abgedruckt, scheint mir für Gymnasiasten inhaltlich zu schwierig, stellenweise mit Rücksicht auf katholische Schüler unpassend (S. 23, 24). Die lateinische Übersetzung ist trotz der anerkennenswerten Glätte eigentlich eine Paraphrase der glanzvollen Schiller'schen Prosa (vgl. S. 21: Ein fanatischer Eifer sprengt den verschlossenen Westen wieder auf: *gentes ad tempus occidentalibus partibus et aditu interclusae incredibili quodam animi ardore inflammati et inflati, qua pergerent, sibi viam aperuerunt*), woraus man allerdings vieles lernen kann, insbesonders was Satzbau und Verknüpfung der Gedanken anlangt; allein manche dieser Umschreibungen und umfänglichen Perioden lassen denn doch die wünschenswerte Klarheit und Deutlichkeit gegenüber dem Originale vermissen, ein Umstand, der nach meinem Gefühl in dem Unternehmen an und für sich liegt, Gedanken eines Meisters der Form, wie Schiller es war, in einer Sprache Ciceros oder Quintilians wiederzugeben.

Die Interpunction des lateinischen Textes ist mehrmals zu berichtigen. S. 9. Z. 8 v. u., gehört das Komma vor das Relativum, vor dem auch sonst das Unterscheidungszeichen ausgefallen ist. S. 18. Z. 6 v. o., ist vor *solis* ein Beistrich zu setzen, S. 19, Z. 11 und 12 v. o., sind die Kommata zu tilgen, ebenso vor dem Acc. c. Inf. S. 25 (*existimas Pisistratum*). Überaus wertvoll, wie es nicht anders zu erwarten war, sind die ausführlichen Excurse mit den sorgsam zusammengetragenen Citaten, bemerkenswerten stilistischen Winken und Nachträgen, so z. B. über den metaphorischen Gebrauch der Substantiva (S. 48 ff.); kurz das Buch ist jedem Lateinlehrer zum Studium wärmstens zu empfehlen.

Wien. *K. Ziwsa.*

---

1. **C. Sallustii Crispi bellum Catilinae**. *Scholarum in usum recognovit Gustavus Linkerus. Editionem secundam curavit Philippus Klimscha. Vindobonae, sumptibus et typis Caroli Gerold filii 1888*; VIII und 56 S. in Octav.
2. **Item bellum Jugurthinum, ex historiis quae exstant orationes et epistulae.** VI und 129 S. in Octav.

Der neue Herausgeber gibt die Umstellungen Linkers im Catilina auf, hält sich bezüglich der Orthographie an Brambachs Hilfsbüchlein und bezüglich der Textgestaltung an die dritte Auflage der Jordan'schen Ausgabe vom Jahre 1887. Nebenbei corrigiert er die Druckfehler derselben in beiden Bändchen. Von Wölfflin nimmt er die Bezeichnung *bellum Catilinae* an, aber nicht die Schreibung *Catulina*, worin ich ihm nur beistimmen kann. Die ziemlich zahlreichen Abweichungen von der Jordan'schen Ausgabe (39 im Catilina, 68 im Jugurtha, 9 in den Fragmenten) sind sorgfältig angeführt. Mitunter werden Änderungen, die schon seit Jahrhunderten in jüngeren Handschriften stehen, neueren Kritikern, wie Hartel, Kritz und Wesenberg, zugeschrieben. Es könnte demnach nur von großem Nutzen sein, wenn der allzu knappe kritische Apparat der Jordan'schen Ausgabe endlich entsprechend erweitert würde, wie dies auch Wirz wünscht. Eigene Änderungen des Herausgebers sind mehrfach in den Text aufgenommen oder vorgeschlagen.

Die vorliegende Schulausgabe ist bei weitem lesbarer als die Eußner'sche, welcher ich für Schulzwecke sogar die gelehrte Ausgabe von Jordan vorziehe. Am wenigsten billige ich Cat. 18, 2: *coniuravere, de qua;* ibid. 33, 2: das

Digitized by Google

ungeheuerliche *maiores rostrum*; Jug. 49, 4: *cum interim Metellus . . . . cum exercitu conspicatur* (wo jedoch die Interpunction passend ist) und 95, 3 den Satz *tamen ab negotiis numquam voluptas remorata, nisi quod de uxore potuit honestius consuli.* Hierin stimmt Klimscha mit Eußner überein. Aber der einschränkende Satz mit *nisi quod* ist in diesem Zusammenhange einfach unverständlich, und man sollte die Schüler nachgerade schon mit solchem orakelhaften Kram verschonen. Ingleichen missfällt mir cap. 100, 4 der grammatische Fehler *neque secus atque iter facere*, wo entweder *faceret* zu schreiben oder das Adverb *ante* nach *atque* einzuschieben ist.

Dagegen stimmt Klimscha an einer langen Reihe von Stellen mit meiner Ausgabe überein. Ich hebe davon besonders hervor Cat. 37, 5: *qui per dedecora . . alebantur*; 51, 27: *ex bonis* mit Streichung von *rebus* und *ignaros* ohne *eius*; 55, 6: *exitum* statt des dummen *exitium*; 56, 5: *cuius generis*; 59, 2: *rupem asperam* und 3 *colonis* statt des widersinnigen *calonibus*; ebenso billige ich 60, 2: *infestis signis* ohne *cum*. Ferner aus dem Jugurtha, cap 4, 5; *alios praeterea*; 18, 11: *proxuma Carthaginem*; 19, 4: *proxumi Hispaniam*. 53, 8: *exortum* für *mutatur*; 61, 2: *exercitum in provincia collocat*; 63, 6: *consulatum petere*; 102, 6: *a principio imperi*; 104, 2: *saepe* statt des hyperbolischen *semper* u. s. w.

Die äußere Ausstattung von Seite der Verlagshandlung ist eine recht anständige, der Druck groß und deutlich sowie für das Auge gefällig, der Preis angemessen. Ich habe einen einzigen Druckfehler im Texte wahrgenommen: Jug. 92, 9: *administare*. Derselbe stört aber nicht im mindesten. Jug. 24, 6 ist am Rande nach *expulit* der nöthige Doppelpunkt ausgefallen. Abtheilungsfehler, wie *cog-novi*, *reg-num* u. s. w., begegnen namentlich im 2. Bändchen. Ebendaselbst ist S. V, Z. 1 v. u., 112, 2 (statt 1) zu schreiben und die Seitenzahl 223 in 123 zu corrigieren.

Beiden Bändchen ist ein knapper Index (4 und 6 Seiten stark) beigegeben. Versehen und Lücken darin habe ich folgende bemerkt, und zwar im Catilina: *Crassus* kommt auch 48, 7 vor; S. 55 ist *Catilina* gedruckt; *T. Volturcius* erscheint auch 46, 6. Im 2. Bändchen: *M. Lepidus* und *Z. Catulus* kommen or. Phil. 22 (nicht 21) vor; die *Carthaginienses* ep. Mithr. 5 (statt 6); *Cirta* findet sich auch Jug. 102, 1; *Hiempsal* rex Jug. 17, 7 sollte eine eigene Rubrik bilden; *Italia* steht Jug. 114, 1 (nicht 2); die *Italici* erscheinen auch Jug. 26, 1, or. Phil. 7 ist wohl der jüngere Marius gemeint. In demselben Index ist wiederholt ein Beistrich statt eines Punktes gesetzt. S. 126 begegnet die Schreibung *Jupiter*. Doch dies sind lauter Kleinigkeiten.

Referent ist somit in der angenehmen Lage, beide Bändchen für den Schulgebrauch bestens empfehlen zu können.

Eferding. *Ig. Prammer.*

Hans Schmaus: **Tacitus, ein Nachahmer Vergils.** Inaugural-Dissertation Bamberg 1887, 54 Seiten in Octav.

Nach einer kurzen Einleitung über die Gründe, die Tacitus zur Nachahmung Vergils bestimmen konnten, behandelt der Verfasser den übereinstimmenden Sprachgebrauch der beiden Schriftsteller in elf Hauptabschnitten: Neue Wortbildungen, neue Phrasenbildungen, Tropen und Figuren, Wortstellung, Adjectiva, Verba, adverbielle Ausdrücke, Präpositionen, Appositionen, Dativ, Genetiv. Unter reichlicher Benützung der einschlägigen Literatur gibt die Dissertation ein übersichtliches und — nicht minder — treues Bild taciteischer Nachahmung Vergils, da sich der Verfasser mit Recht auf die Gegenüberstellung jener Stellen beschränkt, wo die Nachahmung evident ist. Insofern ist die Arbeit ein wertvoller Beitrag zur Kenntnis taciteischer Diction. Sie ist aber auch für die Textkritik beachtenswert. Von den zwei zur Textesverbesserung bei Tacitus gemachten Vorschlägen scheint uns zwar der erste weniger glücklich. Die Überlieferung *Tac. annal. II. 5 tractare proeliorum vias*, wo Herr Schmaus *vices* empfiehlt, scheint uns durch *Hom. Il. IV. 371 τίπ ὀπιπτεύεις πολέμοιο γεφύρας*; und *Thuc. I. 122 ὁδὸν πολέμου* hinreichend geschützt. Wohl aber dürfte des Verfassers zweiter Vorschlag ein guter Fund sein, weil demselben auch der *Cod. Med.* zu Hilfe kommt. Der Verfasser

empfiehlt nämlich, unter Hinweis auf die Schilderung des Leibrosses der Dido *Aen. IV. 134 ostroque insignis et auro stat sonipes* auch *Tac. hist. II. 20 uxorem eius Saloninam, quamquam in nullius iniuriam insignis equo ostroque veheretur* für *equo* des Dichters *auro* zu schreiben, da Pferd oder Wagen zu *veheretur* von selbst gedacht wird. Damit ist vielleicht die richtige Emendation der Stelle gefunden, denn die Handschrift überliefert hinter *uxorem*, also über *equo*, thatsächlich *au*, das in *autem* zu ändern, wie Baiter gethan hat, des Tacitus Sprachgebrauch entschieden verbietet. Es bliebe somit nur noch zu überlegen, ob mit Haase zu schreiben ist *uxoremque* oder *uxorem aeque eius Saloninam, quamquam in nullius iniuriam insignis auro ostroque veheretur, tamquam laesi gravabantur*. Die Darstellung des Verfassers ist sehr klar und durchsichtig, die Schrift von störenden Druckfehlern frei.

Wien. *Eduard Philipp.*

Vergils Äneide. Textausgabe für den Schulgebrauch mit einem Aufsatz über den Dichter und sein Werk, Inhaltsangaben und einem erklärenden Verzeichnis der hauptsächlichsten Eigennamen von Walther Gebhardi. Paderborn und Münster, F. Schöningh. 1887.

Dem Herausgeber gebürt das Verdienst, dass er es versucht hat, in die bisherige, trocken pedantische Behandlungsweise des Dichters frisches Leben zu bringen und den Schüler über die einseitig grammatische Auffassung des Einzelnen hinaus zu einem mehr ästhetischen Genusse des Gesammtwerkes anzuleiten. Nach diesem Grundsatze ist auch die vorliegende Textausgabe bearbeitet. Die 20 kurze Abschnitte umfassende Einleitung über den Dichter und sein Werk, p. IX—XXIV, ist ein Abdruck aus der 2. Auflage des I. Theiles der erklärenden Ausgabe. Die vielen kleinen Theile haben den Vortheil bequemer Übersichtlichkeit, bewirken aber auch, dass manches (ich verweise auf 6—9) zerpflückt ist. Abschnitt 12 dürfte besser nach 14 einzureihen sein. Die Bemerkung im Abschnitt 5: „letzteres Gedicht verdient in der Übertragung des classischen Liederbuchs von Emanuel Geibel nachgelesen zu werden" kann in dieser Fassung den Schüler zu einem Missverständnisse führen. Die Überschrift: „13. Die Herstellungsweise des Dichters" wird richtiger lauten „Die Arbeitsweise des Dichters". Am Schlusse von Abschnitt 16 hat sich die schwache Interpunction vor „trotzdem" wohl von der früheren Fassung der Stelle erhalten. Am Ende von 18 sollte es statt „er" vielmehr heißen „Vergil", da im Vorhergehenden nur von Äneas, von dem Dichter aber gar nicht die Rede war.

„Der Text ist festgestellt auf dem sicheren Grunde des Mediceus erster Hand", p. VII. Von Lückenannahmen, Versumstellungen, Athetesen ist kein Gebrauch gemacht, Conjecturen sind soviel als möglich vermieden worden. Die sogenannten Hemistichien hat der Herausgeber durch ausfüllende Punkte, unechte Verse durch ein vorgesetztes Sternchen gekennzeichnet. Zum Zwecke richtigen Lesens sind Hiatus, Synizese, die sogenannten versus hypermetri, contrahierte Silben, hie und da auch Quantität und Versictus angegeben. Unbezeichnet geblieben ist der Hiatus V. 261. 735., IX. 291., X. 18 141. 156, XI. 480., XII. 535. 648. Der immer diphthongisch gemessene Dativ cui hätte auch I. 314. 345 keiner besonderen Bezeichnung bedurft. Um dem Verständnis und Gedächtnis zuhilfe zu kommen, ist Cursivdruck für die Reden (warum nicht auch II. 65 f ?), gesperrter für Memorialverse und -Worte und solche Worte verwendet, die beim Vortrag besondere Berücksichtigung erfordern. Große Anfangsbuchstaben markieren neue Hauptabschnitte, deren Inhalt auf dem Kopfe jeder Seite in Schlagworten kurz skizziert ist. Außerdem orientiert eine kurze Einleitung über den Inhalt eines jeden Buches noch besonders.

Bei genauer Durchsicht des Textes notierte ich folgende Versehen: II. 332 alli (lies *alii*); III. 28 altro (*atro*); 212 Harpyae (*-yiae*); 231 fehlt die Interpunction; 345 esse (*sese*); S 67 o. VI. (*IV.*); IV. 469 vidit (*videt*); V. 581 rusus (*rursus*); VI. 533 de (*te*); VIII. 13 multasque (*-que*); 632 pedentes (*pendentes*); 639 positio (*posito*); IX 358 ist irrthümlich accentuiert armaqué craterasque; XII. 88 ist das Komma zu tilgen.

Beigegeben ist ein Verzeichnis der dem Schüler etwa noch unbekannten oder für das Verständnis des Dichters wichtigen Eigennamen. Zu

verbessern ist der Accent bei Capréae und Typhoius. „Das von neueren Gelehrten eingeführte Bruttium hat keine antike Autorität". Kiepert, Lehrb. d. a. G. 460. Danach ist mehrfach zu berichtigen.

Ich halte das nett ausgestattete Büchlein für vorzüglich geeignet, in dem Schüler Interesse für den Dichter und sein Werk zu erwecken, und wünsche ihm eine recht weite Verbreitung. Für eine neue Auflage möchte ich die Beigabe eines Kärtchens (nach dem Muster etwa desjenigen der Benoistschen Ausgabe) empfehlen.

Wien. *Dr. R. Bitschofsky.*

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Rudolf Hildebrand. Herausgegeben von Dr. Otto Lyon. I.

Der bisher erschienene Band dieser Zeitschrift enthält eine große Menge vortrefflicher Anregungen und schöne Aufsätze. Vor allem sei Hildebrands Vorwort hervorgehoben; Hildebrand sieht im deutschen Unterrichte ein Mittel der Verständigung im lebhaft geführten Streite zwischen den Anhängern der Realschule und denen des Gymnasiums. Die vier Aufsätze Lyons über „Das Schriftthum der Gegenwart und die Schule" enthalten eine Fülle ausgezeichneter Urtheile und Bemerkungen über die Stellung, die der deutsche Unterricht in der Schule der neuesten deutschen Dichtung gegenüber einzunehmen hat, und dürfen wohl als der gediegenste Beitrag zum vorliegenden Bande bezeichnet werden. Lyon bespricht die Pflicht der Schule, Verständnis für Richtigkeit und Schönheit des sprachlichem Ausdruckes den ihr Anvertrauten zu lehren, die naseweise Beurtheilung unserer großen Dichter nicht aufkommen zu lassen, das lebendige Sprachgefühl so sehr als möglich zu unterstützen und ja nicht durch Pedanterie zu unterdrücken, der Fremdwörterseuche entgegen zu wirken, mit einem Worte, die Sprache als die stärkste Hüterin deutschen Wesens zu ehren und ihre Reinheit nach jeder Richtung hin zu wahren. Zwei feinsinnige Abhandlungen von Jul. Sahr (Dresden) suchen in das Verständnis der Bürgerischen Balladendichtung einzuführen und Bürger als „Denker und Dichter" zu charakterisieren; eine dritte Untersuchung desselben Verfassers gilt Bürgers „wildem Jäger", der die geniale Verkörperung einer volksthümlichen Sage ist, die Bürger in die Höhe dramatisch-tragischer Behandlung gehoben hat. „Das Gedicht soll ein Spiegel sein, der dem sittlich heruntergekommenen, rohen und dabei anmaßenden Theil des damaligen Adels warnend vorgehalten wird." — Erklärungen verschiedenster Art für einzelne Stücke der Schullectüre steuern bei Franz Kern, der den Schülern Anregungen geben will, als Privatlectüre Goethes „natürliche Tochter" zu lesen, deren dramatischer Aufbau große Ähnlichkeit mit jenem des „Torquato Tasso" besitzt, K. Kirchner (Chemnitz) für Schillers Gedicht „an die Freude", Hugo Hildebrand (Leipzig) für Schillers „Spaziergang", H. Unbescheid für Kleists „Friedrich v. Homburg", H. Scheller (Plauen) für einige Gedichte Hebels. — Einen lesenswerten kurzen Aufsatz über die Anfänge des deutschsprachlichen Unterrichts veröffentlicht Albert Richter (Leipzig), Hildebrand ein vortreffliches Sendschreiben über den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien. Von hervorragenderem wissenschaftlichen Werte sind Rob. Schneiders (Halberstadt) Erklärungen der Gedichte Spervogels sowie einige Untersuchungen über Stilistik und Syntax von Schumann, Erdmann und Wäschke. — Gelbe (Stollberg) tritt mit gutem Rechte und nachahmenswerter Entschiedenheit gegen die Unmasse von grammatikalsichen Fremdworten in einem sehr beherzigenswerten Aufsatze in die Schranken, der von jedem Deutschlehrer gelesen werden sollte. — Über den deutschen Aufsatz ergehen sich eine Reihe von Abhandlungen rühmlichst bekannter Verfasser: Paul Schumanns, F. Schultz (Charlottenburg), L. Freytags und Hildebrands. — Aus den Bücheranzeigen, von denen einige (wie z. B. die Lyons über Heinrichs „deutsche Grammatik") etwas auffallend günstig scheinen, seien hervorgehoben die von Lyon über Kerns und Hildebrands bekannte Bücher, die von Rob. Schneider über L. Freytags Nibelungenlied und jene Erdmanns über Gerbers Buch: „Die Sprache als Kunst".

Graz. *Ferdinand Khull.*

Digitized by Google

Gebhard Zernin: **Erinnerungen an Dr. J. V. v. Scheffel. Erlebtes und Erfahrenes.** Zweite verbesserte Auflage. Darmstadt und Leipzig 1887.

Die vorliegende Schrift berichtet von fröhlichen Stunden, „welche in Gemeinschaft mit dem verblichenen Dichter, seinem Sohne und einigen Freunden zu verleben ein besonderes Glück dem Verfasser beschieden hat." Geschildert sind in trefflicher Art verschiedene Besuche bei dem Dichter, meist auf der Mettnau oder in der Seehalde (1878—84), einzelne Briefe sind eingestreut, das Begräbnis Scheffels macht den Schluss. — Das Buch bietet eine angenehme literarische Unterhaltung und kann jedem Freund der Scheffelschen Dichtungen empfohlen werden, da die Persönlichkeit des Dichters hier gar anmuthend nach unmittelbarem Verkehr von einem Freunde gezeichnet ist.

Prag. *Dr. W. Toischer.*

Ad. Bechtel: **Französisches Sprech- und Lesebuch**, I. Stufe, Wien, Klinkhardt'scher Verlag, 1888.

Vorliegendes französisches Sprech- und Lesebuch, das sich die Aufgabe stellt, „das Französische als lebende Sprache zu lehren, d. h. den Lernenden zu befähigen, das gesprochene Französisch zu verstehen und ihn zum freien Gebrauch des erlernten Sprachstoffes zu führen", ist nach den bis jetzt mit mehr oder weniger Sicherheit gewonnenen Resultaten der analytisch-directen Methode angelegt und hat einen unstreitigen Vorzug vor Sprachbüchern, die gleichfalls nach den neuen Reformen abgefasst sind, darin voraus, dass es in seiner ganzen Anlage den Gesichtskreis der Schüler, für welche das Buch bestimmt ist, nicht aus dem Auge lässt, nicht zu weit über das Ziel der durch die Phonetik gewonnenen Ergebnisse hinausschießend, mit möglichster Vermeidung der bei Neuerungen leicht zutage tretenden Verworrenheit. Systematische Lautphysiologie im Anfangsunterrichte der französischen Sprache anzusetzen, für Schüler von 10—12 Jahren, ist mindestens sehr sonderbar, abgesehen davon, dass ein Eingehen in Abstractionen ein noch traurigerer Formalismus wäre, als wie er gegenwärtig im französischen Sprachunterricht im großen und ganzen betrieben wird. Diesen Fehler hat vorliegendes Buch nicht, sondern es gibt eine anschauliche Behandlung der Vocallaute in offene und geschlossene, (helle und dunkle) mit der entsprechenden Lautschrift und Vermeidung technischer Ausdrücke. Die Zusammenstellung der Vocalreihen zum Vocaldreieck erscheint in der graphischen Darstellung wie zur mündlichen Vorführung sehr instructiv. Das sogenannte dumpfe *e* ist nach den Ergebnissen der Untersuchungen von Paul Passy behandelt, die Nasalvocale mit Zuhilfenahme der bei Lange (Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur, VIII, 3) angegebenen Probe auf die Richtigkeit der Nasalierung veranschaulicht. Man könnte sich allenfalls bei Besprechung der Vocale wesentlich auf die Lippenstellung und Mundöffnung beschränken. Die sogenannten Diphthonge werden im § 2 nur als steigende bezeichnet, und doch ist § 5 bei *l* von fallenden Diphthongen die Rede. (Havet, Romania III, 321 f., VI, 321 f.). Bei den Consonanten ist mit Recht jede Systematisierung ferngehalten, nur sollte auch nicht von Verschluss- und Reibelauten, sondern von stimmlosen und stimmhaften Consonanten gesprochen sein. Dem kundigen Lehrer fällt es zu, bei der consequenten unermüdlichen Übung im Anschluss an die Lectüre, die auf lautphysiologischer Erkenntnis beruhenden mechanischen Hilfsmittel, auf die Langes Darstellung aufmerksam macht, in vollem Maße zur Anwendung zu bringen. — Wie verhält es sich mit den phonetischen Transscriptionen? Man kann das Vorgehen im vorliegenden Buche vollkommen billigen, ohne deshalb der Lautschrift das Wort zu reden; ja, in den der Lectüre vorhergehenden Einzelsätzen und Wörtern ist es der controlierenden Einprägung der Aussprache wegen nothwendig, der orthographischen Schrift die Lautschrift folgen zu lassen, in keinem Falle aber umgekehrt. Weiter zu gehen in Anwendung der Lautschrift, derart, dass dem Anfangsunterricht geradezu ein phonetischer Text zugrunde gelegt werden müsse, wie unter andern Franke, Ohlert, Hornemann etc. betonen, — letzterer ist allerdings davon schon zurückgekommen — schiene unzulässig; schließlich muss man doch zum orthographischen Schriftbild auch greifen, und eine Verquickung zweier Schriftbilder, von welchen das orthographische doch wichtiger ist, kann nur zu leicht zu

Unzukömmlichkeiten und Fehlgriffen seitens des Schülers führen. Ulbrich, der 1884 noch die Lautschrift für unentbehrlich hielt, nahm sie 1886 in seinem Elementarbuch der französischen Sprache nicht auf. Treffender Aufsatz von W. Riecken in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur, X. — Das Ausmaß des Unterrichtsstoffes für zwei Jahrgänge im vorliegenden Buche ist vollauf genügend. Einzelnes wäre vielleicht zu verändern, und Bemerkungen zu vermehren. Die schematische Übersicht der Hilfsverba wäre der Bildung der einfachen Zeiten der Verba voranzustellen, also § 13 vor § 12. Der Vorgang, zuerst das orthographische Schriftbild, sei es in Einzelsätzen und Wörtern, dann in Lesestücken vorzuführen, hierauf die unbedingt nothwendigen grammatischen Bemerkungen, Gesprächsübungen und Verwendung des bekannten Stoffes zu Dictaten, wobei dem Lehrer selbstverständlich der freieste Spielraum gewahrt bleibt, folgen zu lassen, ist in der Sache begründet und ist dem Ziele, das sich der Verfasser gestellt, nur förderlich. Bemerkungen zu den einzelnen Stücken wären theils neue hinzuzufügen, theils zu ergänzen:

Nr. 3, *nos frères: nos* wäre anzugeben.

Nr. 4, *lui trouvait: lui* soll bezüglich der Stellung bemerkt werden, desgleichen *y*.

Ne vous étonnez pas: vous bedarf einer Erklärung.

Nr. 5, *Aller* mit folgendem reinen Infinitiv wäre nach dem Stücke zu erklären; ist auch im Wörterverzeichnis nicht vollständig, erst in Nr. 61 steht eine diesbezügliche Bemerkung.

Puisse: „es könne": der Conjunctiv nach *pour que* ist anzugeben.

Nous voyons: voyons in der Conversation verwendet, ohne dass eine solche Form noch vorgekommen wäre.

Nr. 6, *nid d'oiseau* muss mindestens im Wörterbuch angegeben werden. In der Conversation wird *les petits ont-ils des plumes* verwendet; im folgenden Stücke ebenfalls eine solche Construction.

Die Erklärung muss unbedingt vorangehen.

Nr. 7, Wenn auch im Wörterverzeichnis *s'asseoir* angegeben ist, wäre doch nach dem Musterstück auf *venir* mit folgendem bloßen Infinitiv aufmerksam zu machen. Im Wörterverzeichnis ist zu *ne — rien* auch *rien — ne*: „nichts" hinzuzufügen.

De paître: de beim Infinitiv durch „zu" zu übersetzen, wäre dem Schüler zu bemerken: vor vocalisch anlautendem Verb werde *d'* geschrieben.

Sort ist weder im Verzeichnis noch nach dem Stücke bemerkt.

Le mange: le, Accusativ von *il*, vor Vocalen *l'* geschrieben, schon wegen des im folgenden Stücke vorkommenden *l'aident*.

Nr. 8, *ses:* hinzuweisen auf § 41.

Celle wäre anzugeben.

Sert à faire: à beim Infinitiv könnte bemerkt werden, kommt wieder in Nr. 13 vor.

Avec quoi im Gesprächsstoffe „womit" und bei *à quoi* „wozu" einzuklammern.

Nr. 9, *laquelle de* versteht der Schüler noch nicht, weil noch nicht in Verwendung gekommen.

Nr. 10, *celle-ci* ist zu erklären, oder wenigstens auf § 42 zu verweisen.

Répondit wäre auch nicht zu übergehen.

Nr. 11, *leur père: leur* zu besprechen, im Gespräche *en quoi* die Übersetzung „worin" einzuklammern.

Nr. 12a, *donna, mesura* noch nicht vorgekommen; übrigens könnte dieses Lied, mindestens an dieser Stelle, leicht entbehrt werden.

Leur dit-il: leur wäre zu besprechen.

Nr. 13, Die Regel von der Apposition sollte, da die Erwähnung von *Casus* zu Verwirrung Anlass geben könnte, anders gefasst werden.

Nr. 14, *s'y reposer:* bedarf einer Besprechung bezüglich der Stellung des *se* beim Pronominaladverb.

Nr. 16a, *il les arrose: les* ist noch nicht besprochen worden.

Nr. 19, *ce n'est pas moi* dürfte passend auch nach dem Stücke bemerkt werden.

Nr. 21, *lui répond le sage vieillard:* die Inversion des Subjectes in eingeschobenen Sätzen ist zu bemerken; fehlt auch in der Grammatik.
Nr. 23, Schon hier wäre auf § 14 der Grammatik zu verweisen wegen *perdent, entendez, nourrit.*
Nr. 24, *empoisonnée:* Übereinstimmung des attributiven Particips zu bemerken.
Nr. 25, *ne pas sortir:* die Stellung der Negation beim Infinitiv wäre zu bemerken.
Je ne crains ni la pluie ni le vent, schon wegen der Negation zu besprechen.
Nr. 27a, *s'est mûrie:* soll mindestens auf § 16 verwiesen werden, wenn nicht besser gleich nach dem Stücke bemerken.
Nr. 29, *dont la vue:* wäre dem Schüler hier bereits zu übersetzen, nicht erst Nr. 32.
Nr. 30, *l'y lâcha:* könnte auf Nr. 14 verwiesen werden, wenn dort gleich die bezügliche Bemerkung betreffs des Personalpronomens in seiner Stellung zum Pronominaladverb gemacht wäre.
Nr. 40, *A l'homme les services les plus variés:* Stellung des Dativs vor dem Accusativ zu bemerken.
Nr. 41, 8. muss in der Frage statt *Paris, Strasbourg* stehen.
Nr. 42, *une multitude d'hommes ont travaillé:* ist hinzuweisen auf den Plural des französischen Verbs, ebenso wie nach *un grand nombre de.*
Nr. 44, *je l'ai étudiée:* trotz der Bemerkung in Nr. 19 wäre es angezeigt, die Übereinstimmung des Particips zu besprechen.
Nr. 46, *des petits pâtés:* könnte wegen *des* bemerkt werden.
Nr. 46a. In dem dazu gehörigen Wörterverzeichnis fehlt *la pâte.*
Nr. 48, *mange, mon petit!* wäre zu interpungieren.
Nr. 50, Die Bemerkung zu *eus* hätte schon früher, z. B. Nr. 44, gegeben werden können.
Nr. 55, Den Ausdruck *s'y prend* in der Conversation versteht der Schüler noch nicht.
Nr. 60 dürfte zu schwierig sein.
Nr. 61, nebst der Bemerkung zu *rue* wäre auch *le premier* zu bemerken.
Nr. 64, *boivent:* die Conjugation des *Präsens* könnte in der Anmerkung zugegeben werden.
Nr. 65, *nous qui étions si pauvres* muss besprochen und auf den Unterschied vom Deutschen aufmerksam gemacht werden;
saura wird anzugeben sein.
Nr. 68, *vint s'associer:* der Conjunctiv ist zu bemerken.
Nr. 69, *porter bateau* wird in der Conversation angewendet; der Schüler kennt aber aus dem Stücke nur *navigable.*
Nr. 70, *le fit: faire* in der Bedeutung „lassen" anzugeben.
Nr. 71, *désire les lire: désirer* mit folgendem bloßen Infinitiv hier zu bemerken, zum Unterschied vom Deutschen.
Nr. 73, *court*, im Stücke und in der Conversation verwendet, muss nach dem Stücke bemerkt werden.
In Nr. 75 ist wegen *accourt* und *courut* auf § 24 zu verweisen.
Nr. 76, *vent* wäre auch anzugeben.
Nr. 81a kann ohne weiters entbehrt werden.

Der Belehrungen, die die einzelnen Musterstücke in grammatischer Hinsicht bieten, gibt es noch hinlänglich genug zu abstrahieren; es dürfte die angegebene Vermehrung von unbedingt nothwendigen Bemerkungen geboten sein, weil dies für den Schüler, der ja in den ersten Jahrgängen mit der Aussprache und dem Hineinleben in den fremden Sprachgeist vollauf zu thun hat, nie zuviel sein kann. Ein Vorzug des vorliegenden Buches besteht auch darin, dass entschieden mehr als in manchen ähnlichen Büchern auf die Quantität nach Möglichkeit Rücksicht genommen wurde, was unbedingt erforderlich ist. Die Wahl der Stücke scheint im allgemeinen glücklich getroffen, nur wäre vielleicht, besonders für den zweiten Jahrgang, eine Verminderung der anekdotenhaften Erzählungen und auch der Fabeln angezeigt, dafür Erzählungen oder Beschreibungen lebensvolleren Stoffes mit frischer Anschaulichkeit zu wählen, die der kindlichen Einbildungskraft Nahrung gibt.

Im Vocabulaire ist *râteau* zu Nr. 5 und wieder zu Nr. 11 angegeben.

Druckfehler sind mir aufgestoßen in § 53, II: *Vends-mei* statt *vends-moi*. Seite 21, Nr. 25, Zahl 3. *voïà* statt *voilà*; im Wörterverzeichnis: Lagerhaus — *lemagasin* statt *le magasin*

In § 53 wäre im Mustersatze *aider* nicht mit „helfen", das im Deutschen den Dativ verlangt, sondern, der Congruenz halber, mit „unterstützen" zu übersetzen, oder ein anderes Zeitwort zu wählen.

Für den zweiten Jahrgang sind auch deutsche Übungssätze, deren Stoff aus den Lesestücken entnommen ist, beigegeben. Es wird nichts schaden, wenn man versuchsweise mit solchen Vorübungen, denn als solche sind sie ja nur zu betrachten, im zweiten Jahrgang allenfalls beginnt; jedenfalls muss es dem Lehrer frei stehen, diesen Zeitpunkt des Beginnes allenfalls erst im dritten Jahrgang bestimmen zu können. Man kann diesbezüglich keinesfalls der Ansicht Vietors, Hornemanns, Bierbaums, Ohlerts etc. sein, die Übersetzungen aus der Muttersprache ganz zu verdammen; der Schüler soll ja dadurch nur angeregt werden, sich über die wichtigsten grammatischen Erscheinungen klar zu werden, in der Anwendung zunächst der allereinfachsten syntaktischen Gesetze, logische Schulung und gleichsam geistige Zucht bekommen, welche bei der Ausbildung der Schüler wichtig sind und auf welche nicht zu verzichten ist. Mit irgend welchen bedeutenderen Übersetzungsleistungen kann man selbstverständlich vielleicht nur Versuche in den oberen Classen vornehmen. Jedenfalls ist mit vorliegendem Buche ein besserer Anfang in Österreich gemacht, durch eine neue, im Sprachgeiste gegründetere Methode die alte Plötz'sche Methode des französischen Unterrichtes, in Österreich wenigstens einmal, zu verdrängen. — Die äußere Ausstattung des Buches ist gefällig.

Graz. *Heinrich Kurzreiter.*

Dr. J. Eisner: **Die Lectüre als Mittel zur Bildung.** Prag, J. Brandeis. 1888. 23 S.

Das Büchelchen bespricht die Wichtigkeit der Lectüre für die Ausbildung des Erkenntnisvermögens, des Gefühls und des Willens und untersucht die Auswahl der Lectüre nach den Zwecken der Belehrung, der sittlichen Vervollkommnung und der Erheiterung. Alles das aber sehr allgemein, ohne neue Gesichtspunkte, ohne den Reiz eigenartiger, geistreicher Darstellung. Es liest sich wie eine erweiterte Hausarbeit eines Octavaners. Das Büchelchen ist nicht der Druckerschwärze und der sehr geringen Mühe wert, die sich der Corrector nahm. Es sind haarsträubende Schreib- oder Druckfehler darin: S. 16 z. B. „Sehr gelungene humoristische Figuren sind: Der Naar in Lear, Fellstoff, Mercantin, Göthes Jahrmarkt von Plundersdorf" u. s. w. S. 18 wiederholt Rouseau, S. 12 La place, Humbold. An dem Büchelchen ist nur der Umschlag anständig.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Frommes Österreichischer Professoren- und Lehrerkalender für das Studienjahr 1888/89. 21. Jahrg. Redig. von Joh. E. Dassenbacher Wien

Der neue Jahrgang erscheint inhaltlich durch den Schematismus der österreichischen Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten erweitert, was bei dem hohen Preis des officiellen Schematismus von den Lehrern sehr beifällig aufgenommen werden wird. Eine sehr wertvolle Beigabe ist das Repertorium aller hohen Erlässe, welches das Nachschlagen im Verordnungsblatt wesentlich erleichtert. Die Einrichtung der Stundenpläne, der Schulkataloge zeigt gegenüber früheren Jahrgängen manche praktische Verbesserung. Es ist daher der Kalender allen Collegen wohl zu empfehlen. Ein Desiderium für den nächsten Jahrgang wäre allerdings ein alphabetisches Verzeichnis aller österreichischen Lehrer, ohne welches der Schematismus nur halbe Dienste leistet. Einige Versehen im Druck wird der sorgfältige Herausgeber im nachsten Jahre gewiss verbessern. S. 71 deutsch in VIII lies 3 St. S. 110 fehlt Min.-Secr. Sontag.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Digitized by Google

Programme.

Dr. J. Lattmann, Director des kön. Gymnasiums im Clausthal: **Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird?** Programm des Gymn. Clausthal 1888. Nr 286.

Der ausgezeichnete deutsche Schulmann, der uns auch heuer wieder ein Geschenk aus dem Schatze seiner Einsicht und Erfahrung bringt, ist bekanntlich seit gut einem Vierteljahrhundert in Worten und Werken für eine Reform des lateinischen Unterrichtes thätig, die in den gleichen Grundzügen auch von Perthes angestrebt wurde. Leider kann man sich nicht verhehlen, dass seine Bemühungen kaum einen halben Erfolg haben, so sehr unsere Zeit den Vertretern der antiken Sprachen nahe legt, einen Schritt zurückzuweichen. Denn so, als kluge Nachgiebigkeit im Lehrverfahren sind die Vorschläge von Lattmann und von Perthes zugestandenermaßen zu deuten. Nun sieht sich Lattmann, der zu den besonnenen und versöhnlichen Altphilologen gehört, zu einem weiteren Schritt nach rückwärts gezwungen; und diese Nachgiebigkeit im Lehrplan erschiene als eine so bedeutende Wendung in der Entwickelung unserer höheren Schule, dass es geboten ist, auf das oben genannte Schulprogramm mit großem Nachdruck zu verweisen.

Die Frage, ob es an den Schulen, wo eine todte und eine lebende Sprache erlernt werden, verständiger sei, zuerst diese vorzunehmen, ist unter den sogenannten Neuphilologen kaum noch strittig. Wenn ich nicht irre, hat Dr. Rhode auf der Gießener Versammlung im Jahre 1885 eine dahin zielende Entschließung zur Annahme gebracht. Es wird nur noch darüber berathen, ob Französisch oder ob Englisch voranzustellen sei. Unter den Altphilologen jedoch hat Ostendorfs Vorschlag (1873), das Französische vor dem Latein zu lehren, sehr wenig Beifall gefunden. Perthes ließ sich zu einem Waffengang verleiten, aus dem er aber, wie mir scheint, mit zerbrochener Klinge heimkehrte. Auch Lattmann hat damals nicht stillgeschwiegen und sich gegen Ostendorf erklärt. Vor einem Jahr ist Völcker als Rächer der Gebeine Ostendorfs aufgestanden (siehe auch den laufenden Jahrgang von Fleckeisens Jahrbuch), und seine Angriffe gegen Lattmann veranlassen diesen darzulegen, wie er heute über die Streitsache denkt. Diese Darlegung ist von allgemeiner und hoher Wichtigkeit. Wie schade, dass sie in einem Schulprogramme — begraben ist! Den Weg zu beschreiben, den Lattmanns Überzeugung gegangen ist, dafür ist hier zu wenig Raum. Möchten ihn nur auch recht viele nachwandeln und zu dem gleichen Ziele gelangen: „Der Schluss aus alledem ist, dass ich jetzt dem Satz Ostendorfs: der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen — entschieden zustimme. Ich möchte nur die Frage offen halten, ob nicht das Englische, wenigstens für das nördliche Deutschland, zweckmäßiger sei."

In den folgenden Abschnitten der Abhandlung wird erörtert, wie der Lateinunterricht trotz dieser Verkürzung dennoch durch ein mehr wissenschaftliches Erlernen der Grammatik und durch ein mehr sachliches Lesen der Schriftsteller gehoben werden könnte, was von außen wie von innen dringend nöthig sei. Ob des Verfassers Vorschlag, die alte Sage und Geschichte in den unteren Classen durch das lateinische Lesebuch zu lehren, ein glücklicher Wurf sei, das werden wohl sehr viele gleich mir bezweifeln. Einer ernsthaften Erwägung aber sei der Satz empfohlen: „Ich bin der Meinung, dass in der Quinta und Quarta der Unterricht der Geschichte mit dem deutschen Unterrichte ganz verschmolzen werden sollte". Ob bloß in Quinta und Quarta?

Nach einer kurzen Vertheidigung der *„ars eloquendi"* stellt Lattmann einen Lehrplan auf, in dem Französisch mit 6 Stunden in VI., Lateinisch mit 8 Stunden in V., Griechisch mit 7 Stunden in III^b anheben. Lattmann hofft, wenn dem Realgymnasium die medicinische Facultät geöffnet würde, so würde durch eine Änderung des Lehrplans und des Lehrverfahrens, wie er sie im Sinne hat, „die herrschende missgünstige Stimmung gegen das Humangymnasium sich beruhigen, und selbst heftigere Gegner würden geneigt gemacht, den immer noch bewahrten Vorrang der alten Sprachen wenigstens wohlwollender zu dulden". Eitle Hoffnung! Weder „den neueren Sprachen ist ein alle billigen

Forderungen vollständig befriedigender Raum abgetreten", noch die gesammten Naturwissenschaften lassen sich mit jährlichen zwei Stündlein abspeisen. Und wenn es erst noch eines Beweises bedürfte, so gäbe ihn Lattmanns Lehrplan mit seinen je 32 Wochenstunden, zwischen denen dem Turnen oder der Gymnastik (Gymnasium!) einige Minuten ausgeworfen sind, den Beweis, dass keiner den zwingenden Geboten der Zeit gerecht zu werden vermag, der den beiden alten Sprachen ihren Raum belassen will. Zu einer allmählichen Ausgleichung der gewaltigen Gegensätze wird ein Zugeständnis immerhin beitragen, wie es durch die zeitliche Voranstellung einer lebenden Sprache geboten wird. Und deshalb sei Lattmanns Schrift beiden Parteien, den Vertheidigern wie den Angreifern des Gymnasiums, zur Beherzigung wärmstens empfohlen.

Kremsmünster. *Georg Weitzenböck.*

Friedr. Loebl: **Über die Bedeutung des Stammprincips für die Behandlung der dritten Declination im lateinischen Unterrichte** (II. Theil). Gymnasial-Programm. Weidenau, 1888, S. 28.

In dieser zweiten Abhandlung (über die erste s. „Mittelschule", 1888, I, S. 84) wird uns hinsichtlich der vom Verfasser vertheidigten Methode nichts Neues geboten. Dieselbe enthält vielmehr wesentlich eine Polemik gegen Thumser (Z. f. ö. G., Octoberheft, 1887, S. 712—721) und Bromig (Z. f. d. G. W. 1887, S. 80 ff. und „Erläuterungen zur lateinischen Formenlehre, Leipzig", 1887) und eine Vertheidigung der allgemein als vortrefflich anerkannten Grammatik Goldbachers und theilweise auch des Übungsbuches von Nahrhaft im Gegensatze zur 8. Auflage von Rožeks Übungsbuch. Besonders hervorgehoben wird wieder, dass der Primaner die Grammatik überhaupt nicht in die Hand nehmen soll, sondern dass es für diesen nur die Wandtafel, das Diarium, das Vocabularium gebe (S. 10). Es ist ja unbestreitbar, dass Ausdrucksweisen, wie „statt — um haben — ium" zur Vermeidung von Missverständnissen in den Grammatiken nicht vorkommen sollen (S. 5). Wenn aber der Verfasser Haulers Übungsbuch als eines der besten nach der alten Methode bezeichnet, so dürfte er hierin gerade bei manchen Lehrern, welche an der Hand dieses Übungsbuches mit Schülern gearbeitet haben, Widerspruch erfahren. Wir müssen hier abermals betonen, dass auch für Secundaner Vocabeln: wie *fel, uber, verber, calix, fornix, rectis* u. a. ganz überflüssig sind. Sehr beherzigenswert sind in dieser Beziehung die Worte Kaegis (Zur griechischen Schulgrammatik, zweiter Artikel, Berlin, 1888, S. 2): „deswegen, weil wir seinerzeit etwas lernen mussten oder bisher haben immer etwas lernen lassen, weil es in jeder Grammatik stand und durch die Übungsbücher verlangt wurde (und was verlangt nicht z. B. Haulers Übungsbuch selbst in der neuesten Auflage), ist es noch lange nicht nothwendig. Nothwendig ist nur das, was dem Schüler öfter in der Lectüre begegnet". Geradezu überraschend aber ist, dass der Verfasser zum Schlusse seiner zweiten Abhandlung es sich nicht versagen kann, auch die Genusregeln nach dem wissenschaftlichen Princip in ein „poetisches" Gewand zu kleiden. Soll das vielleicht der neuen Methode mehr Freunde gewinnen?

Pilsen. *G. Hergel.*

A. Ehrenberger: **Schule und Haus.** Eine pädagogische Studie, gewidmet den Eltern und den Studierenden. Programm. Krems 1887, S. 25.

Dieser sehr zeitgemäße Aufsatz ist allen Eltern, namentlich aber solchen, welche genöthigt sind, ihre Kinder für die Jahre der Mittelschulstudien in Kosthäuser zu geben, auf das wärmste zu empfehlen. Mit Recht werden die Misserfolge mancher eben nicht schlecht beanlagten Knaben der unglücklichen Wahl eines schlechten Kosthauses zugeschrieben. Denn das Wirken der Schule wird namentlich, was das erziehende Element des Unterrichtes betrifft, geradezu machtlos, wenn es nicht von Seite des Kostherrn und verantwortlichen Aufsehers der Schüler thatkräftigst unterstützt wird. Noch weniger befriedigende Resultate kann sie aber erzielen, wenn sich Erwachsene, denen die Eltern die Erziehung ihrer Kinder anvertrauen, soweit vergessen, dass sie das Ansehen des Lehrers durch abfällige Äußerungen über denselben, über seine Kenntnisse und sein Privatleben gegenüber den Kindern von Grund aus untergraben.

Digitized by Google

Das Instructorenwesen oder vielmehr „-Unwesen" wird mit Recht einer strengen Kritik unterzogen, und den Eltern oder deren Stellvertretern wird es zur Pflicht gemacht, das Kind in seinem ganzen Thun und Lassen genau zu beobachten und nicht nur damit sich zufrieden zu geben, wenn das Kind jeden Tag einige Stunden beim Buche sitzt. Auf den Umgang, den der Schüler pflegt, auf die Lectüre, die man ihm in die Hand gibt, ist sorgfältig zu achten.

Pilsen. *G. Hergel.*

A. Sponner: **Über die Begrenzung und Anordnung des Lehrstoffes auf den zwei untersten Stufen des Lateinunterrichtes.** Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums in Iglau. 1888, 20 S.

Mit dem ersteren Punkte des obigen Themas, nämlich der Begrenzung des Lehrstoffes auf den zwei untersten Stufen des Lateinunterrichtes, d. h. mit der Feststellung des Minimums des grammatischen Lehrstoffes hat sich im Beginne des vorigen Schuljahres wohl jeder philologische Lehrer mehr oder minder beschäftigen müssen. Es dürfte sich daher für jeden, der in dieser Lage war, ein Einblick in diese Programmschrift verlohnen, um zu ersehen, inwieweit er sich mit dem Verfasser im Einklange befinde oder nicht. Nach unserer Ansicht hat derselbe in diesem Punkte im ganzen das Richtige getroffen. Würden die von ihm vorgeschlagenen Kürzungen im Lehrpensum der ersten Classe vorgenommen, dann würde das Lehrziel jedenfalls leichter erreicht, die regelrechten Formen dürften fester bei dem Schüler haften, während die übrigbleibenden Unregelmäßigkeiten getrost der zweiten Classe überlassen bleiben könnten. Ob jedoch selbst bei Anwendung der vom Verfasser vorgeschlagenen Kürzungen seinem Wunsche willfahrt werden könnte, das Lehrpensum in den ersten neun Monaten zu bewältigen und den übrigen Zeitraum für Wiederholung des gesammten Lehrstoffes zu verwenden, bezweifeln wir, ja wir halten dies auch nicht für nöthig. Die Wiederholung kann, wenn der Lehrer in den neueren Partien nur etwas langsamer vorschreitet, ganz gut nebenher gehen. Treten bereits besprochene Ausnahmen auf, so werden diese und die damit zusammenhängenden sofort im Gedächtnisse des Schülers aufzufrischen sein; nebst den neuen Vocabeln wird der Lehrer täglich etwa eine halbe Seite der bereits genommenen Vocabeln zur Wiederholung geben, dieselben regelmäßig abfragen und namentlich immer die dem Stamme nach zusammengehörigen dem Schüler ins Bewusstsein rufen. Bei einem solchen Vorgange wird man auch den von dem Verfasser zum lateinischen Lehrbuche der ersten zwei Classen verlangten etymologischen Anhang entbehren können. — Was den zweiten Punkt des Themas betrifft, die Anordnung des Lehrstoffes, so hätten wir hie und da ein detaillierteres Eingehen allerdings gewünscht, was der enge Rahmen eines Jahresberichtes immerhin noch gestattet hätte. Es wäre dann die Arbeit zu einem förmlichen Wegweiser geworden, der vielleicht manchem eine willkommene Ergänzung zu den knappen Andeutungen in den Instructionen geboten hätte.

Meidling. *F. Kunz.*

J. Kalberg: **Wert der lateinischen und griechischen Sprache als Lehrgegenstände am Gymnasium.** Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums in Mitterburg. 1888, 15 S.

Der Verfasser will nichts Neues sagen, sondern nur den irrigen Ansichten in der Öffentlichkeit über die Bedeutung der altclassischen Sprachen in dem Rahmen der Lehrgegenstände des Gymnasiums entgegentreten; namentlich missbilligt er die Gepflogenheit mancher Leute, ihre abfälligen Urtheile über den Wert dieser Sprachen Gymnasiasten gegenüber zu äußern. Der Appell an die verschiedenen Gegner der lateinischen und griechischen Sprache ist indes bereits so oft und so eindringlich geschehen, dass wohl auch von dieser nochmaligen Vorführung der bekannten Gründe, die zu Gunsten der beiden Sprachen lauten, kein Erfolg zu erhoffen ist. In der benützten Literatur vermissen wir ungern E. v. Hartmanns Schrift: Zur Reform des höheren Schulwesens (Berlin 1875), welche in einem Theile (S. 41 u. f.) gleich der darauf

Digitized by Google

bezüglichen Recension von H. Baumann (Z. f. d. Gymn.-W., 1876, S. 282 u. f.) beachtenswerte Beiträge für das obengenannte Thema geboten hätte.

Meidling. *F. Kunz.*

Dr. A. Schmidt: **Beiträge zur livianischen Lexikographie.** Programm des niederösterreichischen Landes-Real- und Obergymnasiums. Baden, 1888, 19 S.

Wiewohl die Resultate, zu denen der Verfasser kommt, durch Kühnast's grundlegendes Werk bekannt sind, ist immerhin die genaue Fixierung der Stellen nicht wertlos, zumal bei den einzelnen Partien der Abhandlung immer angegeben wird, welche Worte Livius zuerst gebraucht habe, und inwieweit ein Unterschied von dem Gebrauche Cäsars und Ciceros hervortrete. Der Verfasser behandelt S. 4 die Substantive auf *-men*, welche hauptsächlich in den Büchern der ersten Decade vorkommen, bei deren Abfassung Livius sich erst seinen Styl schaffen musste und in denen sich daher auch häufiger poetische Ausdrücke finden. S. 5. u. f. die Substantiva auf *tor* (*sor*, *trix*). S. 13 u. f. die Adiectiva auf *osus*, die mit der Vorsilbe *prae* zusammengesetzten, endlich die auf *-bundus*.

Meidling. *F. Kunz.*

J. La Roche: **Materialien für einen Commentar zur Odyssee.** Programm des k. k. Staats-Gymnasiums zu Linz, 1888, 26 S.

Der um Homer hochverdiente Verfasser hat eine Reihe von Stellen aus der Odyssee ausgewählt und erklärt. Es sind, wie er selbst sagt, Fälle, in denen von Ungeübten regelmäßig gefehlt wird. Da die Bemerkungen nicht mit den knappen Notizen der verschiedenen Commentare zu verwechseln sind, sondern, ähnlich wie in den Nägelsbach'schen Anmerkungen zur Ilias, immer eine Fülle von gleichen oder ähnlichen Belegstellen enthalten, da ferner überall auf den richtigen, prägnanten Ausdruck hingewiesen wird, welcher in der deutschen Sprache ebenbürtig ist, so kann die Schrift zur gelegentlichen Einsicht bei der Homerlectüre bestens empfohlen werden. Hoffentlich bringt der gelehrte Herr Verfasser bei anderer Gelegenheit weitere Beiträge.

Dr. F. Illek: **Über den Gebrauch der Präpositionen bei Hesiod. I. Theil.** Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums in Mähr.-Trübau. 1888, 26 S.

Der Verfasser, welcher jüngst die Gebrauchsweise des Duals bei Hesiod untersuchte, wie wir aus einem Hefte der Zeitschr. f. öst. Gymn. ersahen, handelt in dem Programme über den Gebrauch der Präpositionen bei Hesiod, und zwar sind es vorläufig die Präpositionen ἐν, σύν, εἰς, ἀνά, ἀντί, ἀπό, ἐκ, πρός κατά, die er in den Bereich seiner Untersuchung zog. Jedoch nicht nur die Präpositionen, sondern auch ihr adverbieller Gebrauch, ferner die mit ihnen zusammengesetzten Verba werden gebürend berücksichtigt. Die Stellensammlung ist sehr reichhaltig; hinsichtlich der Erklärung einzelner Stellen kann man allerdings anderer Ansicht sein.

J. Tvaruzek: **Zum Gebrauche des Verbums ποιεῖν bei Demosthenes.** Programm des k. k. Real- und Obergymnasiums in Ung.-Hradisch. 1888, 32 S.

Lexikalische Sammlungen in der Art, wie der Verfasser dieses Programmes eine Probe liefert, sind bei Demosthenes aus zwei Gründen nicht zu unterschätzen. Erstens bieten sie ein brauchbares Materiale für ein im Laufe der Jahre vielleicht zustande kommendes Speciallexikon, zweitens gewähren sie die Möglichkeit, zu den Gründen, welche gegen die Echtheit mancher Reden sprechen, auch vom stilistischen und grammatischen Standpunkte aus einen Beitrag zu liefern. Vorläufig muss daher bei derlei Sammlungen, wie dies auch von Seite des Verfassers geschieht, die Frage über die Echtheit der einzelnen Reden gänzlich außerachtgelassen, und nur das Materiale möglichst vollständig gesammelt werden. Von den Stellen, deren Sammlung großen Fleiß zeigt, sind zunächst die Composita von ποιεῖν angeführt, dann die Verbindungen

Digitized by Google

dieses Verbums mit doppeltem Accusativ. Eine Fortsetzung der Arbeit ist in Aussicht gestellt.

Meidling. *F. Kunz.*

Pitschmann Franz: **Johannes Clajus des Älteren Grammatik der deutschen Sprache.** Programm der II. deutschen Staats-Oberrealschule in Prag. 1887/88.

Joh. Clajus, der ältere genannt, zum Unterschiede von dem Pegnitzschäfer Joh. Klaj, war der hervorragendste deutsche Grammatiker des XVI. Jahrhunderts. Seine Grammatica Germanicae linguae hat von 1578 bis 1720 eilf Auflagen erlebt und war im protestantischen wie im katholischen Deutschland viel verbreitet.

Prof. Pitschmann hat sich der dankenswerten Aufgabe unterzogen, aus dem in der Prager Universitätsbibliothek vorhandenen Exemplare der 10. Auflage dieses Buches aus dem Jahre 1689 einen Überblick über die Hauptpunkte des Werkes zu geben. Eine Einleitung auf Grund der Raumer'schen Arbeit „Der Unterricht im Deutschen" bespricht zunächst die Vorgänger des Clajus auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichtes, den Aventinus, Ickelsamer und Oelinger, dann folgen Proben aus Clajus' Grammatik selbst nach den Abschnitten des Buches: Orthographie, Prosodie, Etymologie, Syntax, von den gereimten Gedichten und von der Nachbildung antiker Metra im Deutschen.

Der Aufsatz schließt mit einer Abwägung der Vorzüge und Schwächen des Buches.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen, derartige heute selten gewordene Bücher, die in der Geschichte unseres deutschen Sprachunterrichtes eine so große Rolle gespielt haben, wieder in Erinnerung zu bringen; die Fachgenossen werden den erwähnten Aufsatz mit Interesse lesen.

Wien. *J. Pölzl.*

J. M. Schreiber: **Franz Xaver Gabelsberger, der Begründer der deutschen Redezeichenkunst.** Programm des k. k. Ober-Gymnasiums zu den Schotten in Wien. 1888. 19 S.

An die Biographien, welche wir über Gabelsberger in den Schriften von Zeibig, Gerber, Faulmann, H. Noë u. a. finden, reiht sich die von J. M. Schreiber verfasste würdig an, zwar nicht so vollständig und ausführlich, wie jene oben erwähnten, aber für die Schüler, für welche sie wohl zunächst bestimmt ist, vollkommen ausreichend, um ihnen ein Bild von dem Leben und Wirken des Begründers der deutschen Stenographie zu geben. In der eingestreuten Polemik gegen jene Körperschaften, welche mit ihren Beschlüssen sich gegen eine freie Fortbildung des Systems ablehnend verhalten (S. 14 u. f.), scheint die übergroße Zahl von Beispielen nicht zur Sache gehörig, welche nämlich der Verfasser zur Verfechtung des Gedankens vorbringt, dass die praktische Durchführung von Entdeckungen nicht von der Anerkennung anderer abhängig gemacht werden dürfe. Der Biographie voran geht ein von dem Verfasser entworfenes Bildnis Gabelsbergers, aus winzig kleinen stenographischen Schriftzeichen gebildet, die aber trotzdem großentheils ohne Augenwaffe lesbar sind. Auf einem etwa 14 Centimeter hohen und 10 Centimeter breiten Raume ist eine Reihe größerer Gedichte Schillers im Gesammtumfange von mehr als 9300 Worten vereinigt.

Meidling. *F. Kunz.*

Für die Schüler-Bibliothek.

H. W. Stoll: **Erzählungen aus der Geschichte.** 4. und 5. Bändchen. Die Neuzeit. Leipzig. B. G. Teubner.

Der namentlich durch seine „Mythologie der Griechen und Römer" auf dem Gebiete der Schulliteratur rühmlichst bekannte Verfasser hat auch durch seine Erzählungen aus der Geschichte einen glücklichen Wurf gethan. Das

Digitized by Google

für den Geschichtsunterricht so bedeutsame Problem, in dem Lehrbehelfe präcise Form mit angenehmer Lesbarkeit zu vereinigen, ist hier auf das trefflichste gelöst, so dass die für eine etwas vorgerücktere Stufe berechneten Büchlein ebensogut als Lehr- wie als Lesebuch dienen können, zumal wir in diesem Falle es keineswegs, wie der Titel vermuthen ließe, mit bloßen Geschichtsbildern zu thun haben. Wären dieselben unseren heimischen Verhältnissen angepasst, so würden sie eine Zierde der österreichischen Schulbibliotheken bilden.

Wien. *S. Gorge.*

Charles Lamb: **Shakespeare-Erzählungen**. Deutsch von Karl H. Keck. Mit dem Bilde des Dichters. Leipzig Teubner. 1888 7 M.

Lambs Tales from Shakespeare werden seit 80 Jahren gelesen und als Vorschule für den Dichter gerühmt. In der That wird das vielverschlungene Gewebe des Dramatikers oft in wunderbar klarer und einfacher Erzählung entwirrt und Pathos und Humor des Originals treulich festgehalten. Doch hat Münch recht, wenn er meint, dass sich zu der treuherzigen Volksthümlichkeit des Tones in ganz eigenthümlicher Weise pedantische Künstelei mische, wie denn auch auf der diesjährigen Directoren-Versammlung in Pommern Stimmen gegen die alterthümelnde Sprache des Buches erhoben wurden. In England wird es von Alt und Jung, auch von Mädchen gelesen, obwohl die decenteste Inhaltsangabe von „Maß für Maß" bedenklich ist, und diese Stellung des Buches in der Schul- und Jugendliteratur — auch Ellendt hat es in seinen Canon aufgenommen — macht es nothwendig, von der ersten guten, eben erschienenen deutschen Übersetzung (die von Künzel 1842 war nicht viel wert) Notiz zu nehmen. Sie ist ohne Zweifel mit Geschick und großer Sorgfalt verfertigt. Das Buch von der Schülerbibliothek ganz auszuschließen, wäre ungerecht und kleinlich, aber ich möchte es wegen der zwei Stücke „Maß für Maß" und „Ende gut, Alles gut" doch nur reiferen und ernsten Schülern in die Hand geben.

Wien. *Dr. V. Langhans.*

Zur Erinnerung.

Auf dem „Deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien" (Pfingsten 1888) fand der Vorschlag allgemeine Zustimmung, den in seiner Wirksamkeit so anerkennenswerten „Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschulprofessoren in der österreichisch-ungarischen Monarchie" mit dem Sitze in Prag auch dadurch zu fördern, dass die Herren Collegen sich bemühen möchten, durch Abhaltung von Vorträgen und dgl. dem Vereine weitere Beiträge zuzuführen.

Da jetzt der Zeitpunkt erschienen ist, in welchem sich dieser praktische Vorschlag verwirklichen ließe, so mögen ihn diese Zeilen wieder in Erinnerung bringen.

Das Vereinsvermögen betrug am 30. October 1888 152.660 fl; der Verein hat 237 Mitglieder und 56 Bezugsberechtigte. — Jahresunterstützung der Witwe, bzw. der Waisen: 150 fl.

Digitized by Google

Inhalt des II. Jahrganges.

Vorträge.

Seite

Dr. A. Höfler, Über die Vertheilung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes am nicht- zweistufigen Gymnasium 1
J. Fetter, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes 19
Dr. E. Maiss, Die schriftlichen Schülerarbeiten aus der Mathematik . . 100
W. Duschinsky, Die schriftlichen Schülerarbeiten in den modernen Sprachen 106
R. R. v. Lindner, Bemerkungen zu der Instruction für den Unterricht in der griechischen Sprache 114
Dr. K Rieger, Über die Behandlung der Geschichte auf den beiden Stufen des Gymnasiums 241
Dr. L. Smolle, Das Mittelhochdeutsche als Unterrichtsgegenstand am Gymnasium 261
G. Effenberger, Die Definitionen in der Geometrie 274
Dr. L. Burgerstein, Ein Wort zur Mittelschulfrage 289

Abhandlungen.

G. Schlegl, Die lateinischen Schul- und Hausarbeiten in der I. und II. Gymnasialclasse 97
G. Hergel, Die Formenlehre der griechischen Sprache 289

Vereinsnachrichten.

a) der „Mittelschule“ in Wien 42, 136, 296
b) der „Deutschen Mittelschule“ in Prag 48, 147, 302
c) der „Realschule“ in Wien 50, 151, 306
d) der „Innerösterreichischen Mittelschule“ in Graz 55, 154, 310

Miscellen.

J. Prammer, Über die Indices in den Tacitusausgaben 57
Dr. J. Simon, Zur Gerichtsscene auf dem Achillesschilde 63
G. Hergel, Curtius' griechische Grammatik und Schenkls griechisches Elementarbuch 163
A. Nagele, Zur Methodik des deutschen Unterrichtes am Obergymnasium 167
Bericht über die Versammlung von Vertretern deutsch-österreichischer Mittelschulen zu Pfingsten 1888 in Wien 176

Digitized by Google

Seite
Dr. J. Obermann, Die schriftlichen Schülerarbeiten aus der Mathematik 315
W. Hallada, Zu den Gedichttexten unserer Lesebücher 321
A. Nagele, Das Schlusswort in Goethes Faust 324
Dr. L. Burgerstein, Der Lateinschrift-Verein 328
J. Schmidt, Münstersage 334
Dr. K. Tumlirz, Trauerfeier für Hermann Bonitz 335

Literarische Rundschau.

L. Auspitz, Der Stil (W. Toischer) 75
H. Baumgart, Handbuch der Poetik (Tumlirz) 213
Bechtel, Französisches Sprach- und Lesebuch (Kurzreiter) 341
B. Bouterwek, Über Völkerwanderung, Kreuzzüge und Mittelalter (Ziwsa) 337
A. Breuer, Constructive Geometrie der Kegelschnitte (Obermann) . . . 78
J. Dassenbacher, Österreichischer Professorenkalender (Langhans) . . 344
— — Schriften des Einheitsschulvereines (Maiss) 215
J. Eisner, Die Lectüre als Mittel zur Bildung (Langhans) 344
J. Eschler, Wiederholungsbuch der österreichischen Geschichte (Smolle) 211
W. Eymer, Graf Franz Kinsky als Pädagog (Rappold) 79
E. Feichtinger, Fragebüchlein zur lateinischen Syntax (Ziwsa) . . . 336
J Fetter, Lehrgang der französischen Sprache (Bandisch) 76
B. Fleischhanderl, Die spartanische Verfassung bei Xenophon (Kunz) . 210
Frick, Lehrproben und Lehrgänge (Pick) 217
W. Gaupp, und C Holzer, Materialien zur Einübung der griechischen Grammatik (Michl) 73
W. Gebhardi, Vergils Äneide (Bitschofsky) 339
M. Gitlbauer, *Cornelius Taciti ab excessu divi Augusti libri* (Prammer) 72
B. Graul, Bilderatlas (Langhans) 215
— — Einführung in die Kunstgeschichte (Langhans) 215
A. Grünsch, Stenographische Schreiblesefibel (Eichler) 98
E. Hoffmann, C. J. Caesaris commentarii (Prammer) 203
O. Jäger, Weltgeschichte (Smolle) 78
K. Jauker, Zur Methodik des Unterrichtes im deutschen Aufsatze (Müller) 207
W. Jerusalem, Lehrbuch der empirischen Psychologie (Obermann) . . 336
H. Jordan, *C. Sallustii Catilina, Jugurtha,* (Prammer) 73
Ph. Klimscha, *Sallustii bellum Catilinae* (Prammer) 337
— — *Bellum Jugurthinum* (Prammer) 337
B. Kuttner, Homers Odyssee (J. Schmidt) 205
F. Linnig, Der deutsche Aufsatz (Tumlirz) 207
P. Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht (Khull) 340
J. Maleček, Die katholische Apologetik (Chodnicek) 69
H. Meusel, *Lexicon Caesarianum* (Prammer) 71
J. Müller, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen (Toischer) 84
W. Münch, Vermischte Aufsätze (Kunz) 209
R. Novak, *Sallustii bellum Jugurthinum* (Prammer) 203
E. Reinisch, Erste Anleitung zur Ausführung qualitativer chemischer Untersuchungen (Reichl) 79
C. Rethwisch, Jahresbericht über das höhere Schulwesen (Loos) 217
A. Rosenstok, Wandkarte von amo und deleo (Loos) 206
H. Schmaus, Tacitus ein Nachahmer Vergils (Philipp) 338
E. Seemann, Kunsthistorische Bilderbogen (Langhans) 214
A. Springer, Grundzüge der Kunstgeschichte (Langhans) 214
S Thompson, Elementare Vorlesungen über Elektricität und Magnetismus (Maiss) 212
F. Treugold, Sadrach A. B. Dnego (Tumlirz) 80
C. Tumlirz, Deutsche Grammatik für Gymnasien (Halatschka) 75
A. Weidner, *C. Nepotis vitae* (Prammer) 204
C. Wotke, *Homeri Odysseae epitome* (Schlegl) 205
G. Zernin, Erinnerungen an Scheffel (Toischer) 341

Programme.

Seite
R. Alscher (R. Jägerndorf), Der Conjunctiv im Rolandsliede (Alton) . . 86
J. Ammann (G. Krummau), Das Verhältnis Strickers zum Pfaffen Konrad (Alton) 223
C. Babuda (G. Capo d'Istria), *Riflessioni morali etc.* (Prammer) . . . 220
H. Bill (G. Mähr.-Weisskirchen), Eine Infinitivstudie (Kunz) 84
F. Bock (R. Teschen), Zur Methodik des grammatischen Unterrichtes im Französischen (Alscher) 230
J. Bräunl (G. Arnau), Die deutsche Lectüre an den österreichischen Gymnasien (Rappold) 86
J. Dassenbacher (G. Prag-Kleinseite) Amyot als Übersetzer des Plutarch (Hergel) 87
H. Drasch (R. Steyer), Vorschläge einer Reform der Behandlung den analytischen Geometrie (Pscheidl) 91
A. Ehrenberger (Krems), Schule und Haus (Hergel) 346
K. Foth (G. Doberan), Der französische Unterricht auf den Gymnasien (Weitzenböck) 231
J. Grünes (G. Prag-Altstadt), Zu den Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen (Rappold) 85
Th. Hanausek (R. Wien VII.), Über die Harz- und Ölräume in der Pfefferfrucht (Pfurtscheller) 92
J. Hofer (R. Bozen), Der Kreis als Directrix der Kegelschnitte (Grünfeld) 233
J. Hollub (G. Saaz), Titel der älteren Druckwerke am Saazer Gymnasium (Tumlirz) 92
H. Honsig (R. Iglau), Einfache Methode zur Bestimmung der Schwingungsdauer eines einfachen Pendels (Obermann) 92
A. Hoppe (G. Troppau), Die Besitznahme Mergentheims durch Württemberg (Gorge) 231
F. Illek (G. Mähr.-Trübau), Über die Präpositionen bei Hesiod (Kunz) . 348
J. Jahn (R. Kremsier), Die orthogonale Astroide (Grünfeld) 91
K. Jarz (I. G. Brünn), Die Mythologie im Kreise des erziehenden Unterrichtes (Tumlirz) 82
J. Kalberg (G. Mitterburg), Wert der lateinischen und griechischen Sprache (Kunz) 347
L. Kellner (R. Wien III. B.), Zur Sprache Ch. Marlowes (Nader) . . . 88
J. La Roche (G. Linz), Materialien zu einem Commentar zur Odyssee (Kunz) 348
J. Lattmann (G. Clausthal), Über den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen (Weitzenböck) 345
E. Lindenthal (R. Triest), Beitrag zur Bestimmung von Berührenden an zwei Linien 2. Ordnung (Obermann) 233
R. v. Lindner (G. Landskron), Die Instructionen für den Unterricht in den classischen Sprachen (Gschwind) 220
F. Loebl (G. Weidenau), Über die Bedeutung des Stammprincips (Hergel) 84, 346
J. Loos (G. Prag-Neustadt), Die Bedeutung der Fremdwortes für die Schule (Hergel) 222
Fr. Mayer (I. G. Graz) Steiermark im 3. Coalitionskriege (Gorge) . . . 232
K. Mikosch (R. Währing) Über den Bau der Stärkekörner (Nowoczek) . 234
J. Patigler (R. Budweis) Ethnographisches aus Tirol (Gorge) 90
E. Philipp (G. II. B. Wien), *Dialogi Tacitini genuina forma* (Prammer) 47
F. Pitschmann (R. Prag), Johannes Clajus des Älteren Grammatik der deutschen Sprache (Pöltzl) 349
E. Potočnik (G. Cilli), Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichtes (Hergel) 221
J. Sahulka (R. Währing), Stereometrische Verwandlungen (Pscheidl) . 233
J. Schmidt (Akad. G. Wien), *Aristotelis et Herbarti praecepta* (Loos) 81
A. Schmidt (R. G. Baden), Zur livianischen Lexikographie (Kunz) . . 348
A. Schneider (R. G. Stockerau), Streit zwischen den Luxenburgern und Habsburgern (Gorge) 90
J. Schnellinger (R. G. Ungar.-Hradisch), Zum Unterrichte in der Mischungsrechnung (Pscheidl) 232

Seite
J. M. Schreiber (G. zu den Schotten Wien), Franz Xaver Gabelsberger der Begründer der deutschen Redezeichenkunst (Kunz) 349
I. Šorn (G. Hall), Beiträge zur lateinischen Grammatik (Prammer) . . . 83
A. Sponner (G. Iglau), Über den Lehrstoff auf den untersten zwei Stufen des Lateinunterichts (Kunz) 346
J. Tvaruzek (G. Ung.-Hradisch), Zum Gebrauche des Verbums motiv bei Demosthenes (Kunz) 348
Fr. Vierhapper (G. Ried), Prodromus einer Flora des Innkreises (Pfurtscheller) 234
F. Weber (G. Brüx), Eine sprachvergleichende Studie zum Accusativ im Hebräischen (Graubart) 89
J. Wiskočil (R. Iglau), Das Apollonische Berührungsproblem (Obermann) 92
F. Železinger (G. Pettau), Die Nothwendigkeit der Sprachstudjen (Loos) 82
M. Zirwick (Pr. G. Salzburg), Bemerkungen zu den Instructionen in Bezug auf die Sprachfächer (Rappold) 220

Für die Schülerbibliothek.

P. Buchholz, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichtes (Smolle) 93
A. Groner, Heldenthaten unserer Vorfahren (Höllerich) 93
Ch. Lamb, Shakespeare-Erzählungen (Langhans) 350
C. Neuhaus, Die Sagen von den Göttern und Heroen der Griechen und Römer (Langhans) 93
A. Oppel und A. Ludwig, Ferdinand Hirts geographische Bildertafeln, III. 2 (Langhans) 234
R. Schneider, Sagen der alten Griechen (Langhans) 94
W. Stoll, Erzählungen aus der Geschichte (Gorge) 349
Fr. Umlauft und V. v. Haardt, Hölzels geographische Charakterbilder (Langhans) 234

Zeitschriftenschau 94, 235

Notizen 240, 350

Für die Redaction verantwortlich: Dr. K. Tumlirz. Ch. Reisser & M. Werthner.

REDE

BEI DER TRAUERFEIER FÜR

HERMANN BONITZ

AM 27. OCTOBER 1888

IM FESTSAALE DER UNIVERSITÄT WIEN

GEHALTEN VON

PROFESSOR KARL SCHENKL.

SEPARATABDRUCK AUS DER ZEITSCHRIFT FÜR ÖSTERREICH.
GYMNASIEN, JAHRGANG 1888, HEFT XI.

WIEN
DRUCK UND VERLAG VON CARL GEROLD'S SOHN.
1888.

Digitized by Google

Hochansehnliche Versammlung!

Es sind eben vierzig Jahre verflossen, seit mitten in einer sturmbewegten Zeit der Neubau unseres Studienwesens begonnen wurde. Kaum war der unvergessliche Franz Exner von dem damaligen Minister Freiherrn von Sommaruga nach Wien berufen worden, als er rasch das Werk einleitete und Mitarbeiter heranzog. Er hatte dabei seinen Blick vor allen auf einen Mann gerichtet, mit dem er in Berlin genau bekannt geworden war, auf Hermann Bonitz. In ihm fand er alles das vereinigt, was die Sache heischte, und dies Urtheil hat sich, wie der Erfolg zeigte, vollkommen bewährt. Der Gedanke, was uns Bonitz war, erhebt uns in der Trauer, die wir um den vor kurzem Verstorbenen empfinden; er legt uns aber auch die Verpflichtung auf, an dieser Hochschule, welche die Stätte seines Wirkens war, der Verdienste desselben zu gedenken und ihm (denn dies ist ja die Ehrengabe der Todten) Worte des Lobes und Dankes nachzurufen. Zu diesem Zwecke sind wir hier versammelt und mir als einem seiner ältesten Schüler ist die Ehre zutheil geworden, diesen Gefühlen Ausdruck zu leihen.

Wenn ich zunächst ein Lebensbild des Verewigten in kurzen Zügen entwerfe, so wird dies dadurch gerechtfertigt, dass sein Entwicklungsgang und sein Wirken, ehe er nach Wien berufen wurde, selbst denen von uns, die ihm sehr nahe standen, nur in ganz allgemeinen Umrissen bekannt sein dürfte. Zudem ist es ja

Bei dieser Rede wurden außer der Selbstbiographie des Verewigten in J. Heidemanns Geschichte des grauen Klosters zu Berlin (Berlin, Weidmann 1874, S. 312 ff.) noch schriftliche Mittheilungen benützt, welche der Sprecher der Güte des Herrn Eduard Bonitz, Amtsrichters in Berlin, zu verdanken hat.

immer anziehend und erhebend, zu sehen, wie ein bedeutender Mann zu dem erwuchs, was er später für seinen Wirkungskreis wurde, und seine Eigenthümlichkeit, sein inneres Wesen näher kennen zu lernen.

Die Familie Bonitz ist, soweit unsere Kunde reicht, ursprünglich im sächsischen Erzgebirge zuhause, wo sie sich seit Jahrhunderten mit dem Betriebe von Berg- und Hüttenwerken beschäftigte. Doch erscheint ein Glied derselben schon früh als Vertreter des geistlichen und Lehrstandes; 1694 war ein M. Johannes Bonitz Rector in Schneeberg und später Pfarrer zu Auerbach im Voigtlande. Er ist insofern ein Vorläufer unseres Bonitz, als er sich mit der Philosophie der Griechen befasste und eine Abhandlung über Pherekydes von Syros herausgab. Doch nicht von jenem gelehrten Rector stammt Bonitz; er ist der Enkel eines ehrsamen Schmiedes, der aus jener Gegend nach Langensalza einwanderte. Der Sohn desselben, Karl Friedrich, aber widmete sich den Studien und erreichte die Würde eines Superintendenten, Oberpfarrers und Magisters zu Langensalza. Gewissenhaft und streng gegen sich selbst, wie er war, verlangte er von den Lehrern seines Bezirkes genau die Erfüllung ihrer Pflicht und trug so viel zur Hebung des Schulwesens, namentlich zum Gedeihen der Bürgerschule in Langensalza bei; aber er war auch mild und gütig gegen seine Untergebenen, ihr väterlicher Freund, und sein Andenken ist noch heutzutage in jener Gegend gesegnet. Seine Gattin lernt man aus ihren Briefen als wackere Hausfrau, als ein Musterbild echter Frömmigkeit, die auf den Herrn baut, und mütterlicher Liebe kennen. In diesem Hause wurde Hermann als das vorletzte von sieben Kindern am 29. Juli 1814 geboren. In der damals noch kleinen Landstadt gedieh er körperlich umsomehr, als er, da sein Vater wesentlich auf den Ertrag der mit der Stelle verbundenen Pfründe angewiesen war und auch die Mutter Ackerland besass, sich viel im Freien bewegte und an den Arbeiten regen Antheil nahm. So wurde er in landwirtschaftlichen Dingen ganz heimisch und blieb für die Reize jenes Lebens immer empfänglich. Für die geistige Ausbildung des Knaben sorgte die Bürgerschule, vor allem aber der Unterricht seines Vaters, der in den alten Sprachen wohl zuhause war. Daher konnte er 1826 in die Tertia des altehrwürdigen Gymnasiums zu Schulpforta eintreten, an welcher Anstalt er 1832 die Maturitätsprüfung ablegte. Er hatte dort in den Familien von Koberstein, Jacobi und Lange Aufnahme gefunden und sich des näheren Verkehres mit jenen Männern erfreut. Durch das Beispiel seines Vaters und den großen Einfluss, welchen der Unterricht des Religionslehrers in Schulpforta, Schmieder, auf ihn ausübte, bestimmt, entschied er sich, als er die Universität Leipzig bezog, dafür, Theologie zu studieren. So hörte er denn während des ersten Jahres Vorlesungen über Theologie und über Philosophie, wobei ihn besonders jene von Drobisch und Hartenstein anzogen. Letzterer, damals noch

Privatdocent, wurde, als er eben einen Vortrag beendet hatte, von einem jungen Bürschchen, unserem Bonitz, gebeten, er möge ihm, da er das Colleg belegen wolle, den Inhalt und Gang der beiden ersten Stunden, die er ohne sein Verschulden versäumt habe, kurz dictieren. Lächelnd bewilligte Hartenstein dies Gesuch und so bildete sich durch fortgesetzten Verkehr die treue Freundschaft, welche später die beiden Männer innig verband. Die Vorträge und der Umgang Hartensteins waren auch bestimmend für die philosophische Richtung, die Bonitz verfolgte und an der er so festhielt, dass selbst Trendelenburgs mächtiger Einfluss sie nicht zu erschüttern vermochte. Bald ward Bonitz inne, dass die Theologie nicht die Aufgabe seines Lebens sein könne. Im väterlichen Hause empfand man dies schwer, da man einen Lieblingsgedanken aufgeben musste, und zwar umsomehr, als der Sohn erklärte, sich der Rechtswissenschaft widmen zu wollen, was dem Vater gar nicht behagte. Doch bald fühlte man sich beruhigt, als Bonitz beschloss, Philologie zu studieren. So wurde denn das zweite und dritte Jahr der Leipziger Zeit dieser Wissenschaft gewidmet, wobei besonders Gottfried Hermann, der damals in der frischesten Wirksamkeit stand und auf Bonitz aufmerksam geworden ihn zum Mitgliede der griechischen Gesellschaft machte, fördernd einwirkte. Daneben wurden philosophische und auch mathematische Studien betrieben, mit jenem Eifer, der sich nie genug thut und nicht bei Halbem stehen bleiben will. Auch trat Bonitz mit Hermann in näheren Verkehr, indem er in dessen Hause Aufnahme fand, und erhielt sich auch fernerhin bei der Familie ein freundliches Angedenken. Zu Ostern 1835 gieng er nach Berlin. Er wollte dort Böckh und Lachmann mindestens ein Jahr lang hören. Auch wurde er bald in das von jenen geleitete philologische Seminar aufgenommen. Da zerstörte seine Pläne ein schwerer Schlag, der die ganze Familie betraf, der im Sommer erfolgte Tod seines Vaters. Wohl mag Bonitz daran gedacht haben, sich an einer Universität zu habilitieren; aber jetzt war die Aussicht auf eine Unterstützung vom Hause geschwunden, die Mutter und die unversorgten Geschwister hatten nur ein karges Auskommen. Er legte daher sogleich in Berlin die Lehramtsprüfung ab, wobei er, eine seltene Sache, ein Vollzeugnis für fast alle Gymnasialfächer erwarb, und übernahm 1836 eine ihm angebotene Lehrstelle an der Blochmann'schen Erziehungsanstalt in Dresden. Im letzten Semester seiner Leipziger Studien hatte er auf Grund einer von der dortigen philosophischen Facultät ausgeschriebenen Preisfrage über ein Thema aus dem Gebiete der Philosophie eine Schrift verfasst, welche gekrönt wurde und zugleich der Anlass war, dass ihm die Facultät 1836 den Doctorgrad verlieh. Seine außerordentliche Lehrgabe, sein reiches Wissen, seine Pflichttreue und sein feiner Takt verschafften ihm 1838 den Ruf als Oberlehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, von welchem er 1840 an jenes zum grauen Kloster übertrat. Hier fand er nun,

Digitized by Google

ganz im Lehrwesen heimisch geworden, die Muße, die an der Universität begonnenen Studien in Platon und Aristoteles fortzusetzen, freilich nur so, dass er die halben Nächte zuhilfe nahm. Diese für die Seinigen beunruhigende Gewohnheit, über Mitternacht hinaus zu arbeiten und erst spät den Schlaf zu suchen, hat er fortan beibehalten, und nur zuletzt, kaum ein Jahr vor seinem Tode, als die Kräfte versagten, von ihr abgelassen. In jene Zeit fällt seine Bekanntschaft mit Franz Exner. Dieser war im Auftrage unserer Regierung nach Berlin gekommen, um das preußische Schulwesen durch eigene Einsicht kennen zu lernen und auf dieser Grundlage, da man eine Reform des Unterrichtswesens in Österreich längst als durchaus nothwendig erkannt hatte, einen Bericht mit Vorschlägen für die Studienhofcommission auszuarbeiten. Von dem preußischen Ministerium war er an Bonitz gewiesen worden. So entstand denn zwischen beiden Männern ein inniger Verkehr, in welchem die wichtigsten Fragen erörtert wurden, wobei Bonitz unsere alten Einrichtungen durch Exners Mittheilungen wie aus eigener Anschauung kennen lernte. Dieser hegte damals keine besondere Hoffnung für das Gedeihen der geplanten Reform. Und er hat sich hierin nicht getäuscht. Obwohl er später in einer zu diesem Zwecke eingesetzten Commission, der auch sein Freund Professor J. A. Zimmermann angehörte, durch zwei Jahre unermüdlich thätig war, hatte doch all diese Arbeit gar keinen Erfolg. Die Commission wurde 1847 aufgelöst und es blieb alles beim Alten. Indessen hatte Bonitz, der auf einer Reise nach Leipzig in Hartensteins Hause mit seiner künftigen Gattin bekannt geworden war, im Jahre 1842 eine höhere Lehrstelle am Gymnasium in Stettin angenommen, da er sich dort leichter einen Hausstand zu gründen vermochte. In dieser Stellung brachte er sechs Jahre in angestrengter wissenschaftlicher Thätigkeit zu, mit seiner Ausgabe der Metaphysik des Aristoteles beschäftigt. Da traf, nachdem der briefliche Verkehr zwischen ihm und Exner längere Zeit geruht hatte, am 3. August 1848 ein Schreiben des Letzteren mit der vertraulichen Anfrage ein, ob Bonitz eine Professur an der Wiener Universität übernehmen wolle, und als dieser sich nicht abgeneigt zeigte, folgte schon am 20. September eine officielle, im Auftrage des Ministeriums abgefasste Zuschrift. Darin wurde ausdrücklich gefordert, dass Bonitz auch das Ministerium bei Organisation der Gymnasien und Universitäten mit seinem Rathe und seiner Mitwirkung, wo diese in Anspruch genommen werden sollten, zu unterstützen habe. Die schrecklichen Octobertage wirkten auf den Abschluss störend ein. Bonitz wurde unschlüssig, umsomehr, als ihm von mancher Seite entschieden abgerathen wurde. Aber Exner beruhigte ihn durch die richtige Darstellung der Lage. Und auch Hartenstein zerstreute seine Besorgnisse, indem er ihm ein 'Frischauf und Glückauf' zurief, auf die gesunde Kraft Österreichs hinweisend, die mehr als dies überstehen würde, und als Bonitz bescheiden zweifelte, ob

Digitized by Google

seine Kräfte für die Lehrthätigkeit an der Universität ausreichen werden, versicherte er ihn nicht bloß des Gegentheiles, sondern prophezeite ihm auch guten Erfolg, da er in Österreich sicher wahren Hunger nach Wissen auf dem Gebiete der Philologie finden werde. Im Februar 1849 erfolgte die Ernennung, zu Ostern traf Bonitz in Wien ein. Von da an gehörte er uns durch mehr als siebzehn Jahre an. Als ihm 1866 eine Professur an der Universität Bonn angeboten wurde, schlug er diesen ehrenvollen Ruf aus. Doch im Sommer 1867 entschloss er sich nach schwerem inneren Kampfe die Stelle eines Directors am Gymnasium zum grauen Kloster anzunehmen. Seine weitere Thätigkeit zu schildern muss anderen, welche die Verhältnisse genau kennen, vorbehalten bleiben. Wir beschränken uns hier darauf, mit wenigen Worten den Verlauf derselben zu bezeichnen. Bald nach seiner Einführung in das neue Amt wurde ihm die durch Böckhs Tod erledigte Direction des pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen übertragen. Auch hielt er als Mitglied der Akademie der Wissenschaften, wozu er ebenfalls bald ernannt worden war, soweit dies die Verhältnisse gestatteten, Vorlesungen an der Universität. Am 1. September 1875 wurde er als vortragender Rath in das Ministerium für die geistlichen und Schulangelegenheiten berufen, wo er, wie die wichtigen Reformen im preußischen Mittelschulwesen zeigen, unermüdlich thätig auf dem ihm anvertrauten Gebiete wirkte. Seit October 1887 an einem Nervenleiden kränkelnd, das immer weiter fortschritt, sah er sich genöthigt, der geliebten Thätigkeit zu entsagen und um die Versetzung in den Ruhestand nachzusuchen, die ihm am 1. April 1888 bewilligt wurde. Bei der Schwere des Leidens sehnte er sich nach Erlösung, welche ihm der Hinzutritt einer Lungenentzündung brachte. Als am Abend vor seinem Tode der Arzt sich von ihm mit den Worten 'Also auf Wiedersehen morgen früh!' verabschiedete, antwortete er: 'Hoffentlich nicht'. Er verschied am 25. Juli wenige Tage vor der Vollendung seines 74. Lebensjahres.

Als Mann der Wissenschaft vereinigte Bonitz in sich viele hervorragende Vorzüge. Zuerst eine große Vielseitigkeit des Wissens. Er war nicht bloß in der Philologie und Philosophie vollkommen zuhause, sondern hatte auch neuere deutsche Literatur, Geschichte und Mathematik eingehend studiert. Dabei besaß er eine geradezu unerschöpfliche Arbeitskraft; nie ermattend lebte und webte er in der Thätigkeit. Noch im November 1886 schreibt er mit Beziehung auf ein Unwohlsein: 'Die Freude an der Arbeit ist mir, Gott Lob, dadurch nicht weiter verkümmert worden; ich halte es für Pflicht, noch auszuharren, wie lange mir dieser Segen bewahrt bleibt'. Und er vermochte nicht minder vortrefflich wie rasch zu arbeiten. Dies zeigen besonders die in so kurzer Zeit verfassten Instructionen zum Organisationsentwurfe, auf welche wir gleich zu sprechen kommen werden. Was er erfasste, das wusste er schnell sich vollkommen klar zu machen und eben so schnell in die entsprechende

Digitized by Google

Form zu kleiden. Alle seine Arbeiten zeichnen sich durch klaren und durchsichtigen Stil, durch die präcise Fassung aus. Er war ein Meister in der Dialektik und bei der Polemik, die ihm oft in sehr derber Weise aufgedrängt wurde, wusste er die Waffe mit ungemeinem Geschick zu führen, dabei aber immer eine edle Haltung und den guten Ton zu wahren. Bei der großen Beweglichkeit und Schärfe seines Geistes verfügte er schon als junger Mann über eine Reife des Urtheils und eine Fülle der Erfahrung, wie sie sonst nur Ältere besitzen.

So hervorragend Bonitz als Philologe war, so ist doch sein Wirken als Schulmann und Lehrer noch größer. Er hatte hiefür schon in den Anfängen seiner Thätigkeit ein außerordentliches Talent geoffenbart. Für Organisation und Leitung besaß er alle Eigenschaften, die hierzu erfordert werden, in hohem Maße. Und wenn er auch mitunter klagte, dass dies Wirken seine wissenschaftliche Thätigkeit beeinträchtige, so verhehlte er doch nicht seine besondere Vorliebe für dasselbe. Es ist daher gerechtfertigt, wenn ich zunächst hierüber spreche und dann den Verewigten als Philologen zu würdigen versuche. Für uns kommt hier vor allem seine Mitarbeiterschaft an dem Entwurfe der Organisation für Gymnasien und Realschulen in Österreich in Betracht. Derselbe ist bekanntlich aus Berathungen hervorgegangen, welche, seitdem Bonitz in Wien eingetroffen war, durch mehrere Monate täglich unter dem Vorsitze Exners abgehalten wurden. Ebenso bekannt ist es, dass Exner und Bonitz die leitende Seele dieser Commission waren. Wem von ihnen beiden an der Feststellung der Grundzüge der größere Antheil gebürt, ist schwer zu entscheiden, zudem keine Frage von Erheblichkeit. Sie hatten bereits früher in Berlin die wichtigsten Punkte miteinander eingehend erörtert und bei dem innigen Verkehre in Wien konnten sie sich leicht über alles einigen; sie werden daher nur selten eine entgegengesetzte Ansicht vertreten haben. Vielfach brauchten sie nur auf das, was sie lange schon unter sich festgestellt hatten, zurückzugreifen. Übrigens war einiges Wesentliche, wie die Gliederung des Gymnasiums in zwei Hälften mit je vier Jahrescursen, schon in dem vorläufigen, im Sommer 1848 veröffentlichten Entwurfe ausgesprochen. Hinsichtlich der Ausarbeitung sagt Bonitz in seiner Selbstbiographie, welche in Heidemanns Geschichte des grauen Klosters zu Berlin enthalten ist, dass er den Entwurf, abgesehen von der von Exner selbst concipierten Einleitung und dem allgemeinen Theile, sammt den meisten der im Anhange gegebenen Instructionen während der Monate April bis Juni 1849 ausgearbeitet und Exner zur Revision vorgelegt habe. Eine wahrhaft erstaunliche Leistung in der kurzen Zeit, zumal wenn man bedenkt, wie scharf und bestimmt, wie klar und lichtvoll die ganze Fassung ist. Die Instructionen zeigen bei einer Fülle des Wissens und der Erfahrung nach Inhalt und Form eine vollkommene Beherrschung des Stoffes und werden immerdar

in der Geschichte der Pädagogik einen hervorragenden Platz einnehmen. Sie haben alle Lehrer mächtig angeregt, besonders aber die jungen für ihr Wirken geradezu begeistert und so die Durchführung der neuen Institution wesentlich gefördert.

Die hohe Bedeutung des Entwurfes ist von allen competenten Beurtheilern, so verschieden auch ihr Standpunkt war, einstimmig anerkannt worden. Allerdings schloss sich derselbe im allgemeinen an die Lehrpläne Deutschlands an, welche ja die anderer Länder bei weitem übertrafen und daher allein als Vorbilder dienen konnten, und daraus entstand das von missgünstigen Stimmen genährte Märchen, dass der Plan nicht originell, nur eine bloße Nachahmung der preußischen Organisation sei; aber er wich von diesen Vorbildern in wesentlichen, ihm eigenthümlichen Punkten ab. Er suchte zwischen den humanistischen und realistischen Lehrgegenständen Conformität herzustellen, und zwar so, dass durch ihr Zusammenwirken auf den verschiedenen Stufen immer eine harmonische Ausbildung und allseitige Entwicklung des Geistes erreicht werde. Dann verlangte er nicht von den Lehrern eine Thätigkeit, die sich auf eine größere Zahl, eine ganze Reihe von Fächern erstreckte, sondern wies einem jeden nach seiner Vorbildung zum Lehramte ein bestimmtes Fach oder eine naturmäßig gebildete Gruppe zu, so dass er bei solcher Beschränkung sich in seinen Gegenstand und dessen Methode vertiefen konnte. Und diese Grundsätze, welche für die Anordnung des Einzelnen bestimmend waren, haben auf die Gymnasialpädagogik und auf die Reformen im Unterrichte überhaupt, namentlich auf die, welche in der neuesten Zeit in Preußen vorgenommen wurden, einen großen Einfluss ausgeübt. Aber nicht bloß in jenen allgemeinen Grundsätzen ruht die Bedeutung des Entwurfes, sondern auch in einer ganzen Reihe von Bestimmungen, welche die einzelnen Gegenstände und die Lehrmethode betreffen. Auch hierin ist er vielfach ein Vorbild für die Einrichtungen in anderen Ländern und der Ausgangspunkt für wichtige Erörterungen in den Kreisen der Schulmänner geworden. Es geht eben im Unterrichte nicht anders als in der Wissenschaft. Wenn eine Erkenntnis durchgedrungen und Gemeingut geworden ist, fragt man nicht mehr nach dem Urheber, weil sich diese Dinge von selbst verstehen. Wir können hier nicht alle Einzelheiten anführen, sondern müssen uns auf das eine oder das andere Beispiel beschränken. Da die Naturwissenschaften als Lehrgegenstand an Gymnasien in dem Plane eine ganz neue Stellung erhielten und auf den verschiedenen Stufen des Unterrichtes zur Geltung kommen sollten, so musste hiefür erst die entsprechende Methode geschaffen werden. Die Aufgabe der unteren Stufe bestand darin, den Sinn zu wecken, die Anschauung zu üben, ausgehend von dem Gewöhnlichen und Bekannten eine Summe von Kenntnissen zu vermitteln, während der höheren Stufe es zufiel, das Gelernte zusammenzufassen und in erweiterter Form systematisch zu gestalten. So sollte sich

Digitized by Google

der Unterricht mit der wachsenden Reife der Schüler regelmäßig entfalten, jeder Sprung in demselben vermieden werden. Was den Unterricht im Deutschen als Muttersprache betrifft, so wird als Grundsatz aufgestellt, dass der Schüler in die historische Entwicklung der Sprache eingeführt werden solle, und darnach eine Chrestomathie empfohlen, welche neben Stücken der mittelhochdeutschen Dichtung Sprachproben aus dem Althochdeutschen und Gothischen enthalten müsse. Mag man nun über die Anordnung dieses Theiles des Unterrichtes urtheilen, wie man will, so muss man doch dem Entwurfe das Verdienst zuerkennen, diese gegenwärtig allgemein übliche Forderung nicht bloß gestellt, sondern auch im Unterrichte verwirklicht zu haben. Drei Jahre später trat die für Österreich verfasste griechische Grammatik von G. Curtius ans Licht, in welcher zuerst die Ergebnisse der historischen Sprachforschung für die Schule zweckmäßig verwertet waren. Die von Curtius befolgte Methode ist seitdem überall zur Geltung gekommen. Man sieht daraus, wie durch die Errungenschaften jener Zeit das Schulwesen Österreichs in die erste Reihe trat.

Weder Exner noch Bonitz wollten den Entwurf als etwas Abschließendes hinstellen; er sollte nicht, um Exners Worte in den Vorbemerkungen zu gebrauchen, die Gymnasien wie ein metallenes Kleid äußerlich umschließen und in unveränderlichen Formen festhalten. Sie boten das, was damals als das Beste befunden worden war, das Weitere dem Leben und der Entwicklung der Schule und der auf sicherer Grundlage ruhenden Erfahrung überlassend. Vor allem musste der Plan lebendig werden. Es ist das unsterbliche Verdienst S. E. des Grafen Leo Thun, dass er bei der Übernahme des Ministeriums im Juli 1849 den Entwurf nach eingehender Prüfung sogleich zur Durchführung brachte und im Jahre 1854 der bis dahin provisorischen Institution die definitive Sanction Seiner Majestät erwirkte. Mit lebhafter Freude sah Exner, eingedenk der schlimmen Erfahrungen der früheren Jahre, alles in Bewegung kommen und im regen Fortschritte sich entwickeln. Wenn er auch nicht lange selbst mitarbeiten konnte, da ihn schwere Krankheit bald der geliebten Thätigkeit entzog, so war ihm doch noch beschieden zu sehen, wie vollkommen sich sein Wort bewahrheitete, dass die Organisation in das Leben der Schulen eindringen, mit ihnen wachsen und sich gestalten müsse. Er starb, wie Bonitz in seiner Selbstbiographie sagt, viel zu früh für die Festigung des österreichischen Schulwesens am 19. Juni 1853, ein Opfer seiner Pflichttreue und seiner Begeisterung für das Höchste, in welcher er die schwersten Bürden auf sich genommen hatte.

Zur Durchführung des Planes trug viel die vom Ministerium im Januar 1850 begründete Zeitschrift für österreichische Gymnasien bei, deren Leitung Bonitz im Vereine mit dem hochverdienten Ministerialrathe J. Mozart und dem wie als Dichter, so als antiquarischen Forscher bewährten J. G. Seidl übertragen wurde. In

ihr wurden die mit der neuen Organisation zusammenhängenden didaktischen Fragen eingehend und gründlich besprochen; namentlich lieferte Bonitz von ihrer Gründung an bis zu seinem Abgange eine große Zahl der gehaltvollsten Aufsätze, zumal in den ersten Jahren, wo es sich darum handelte, die gemachten Erfahrungen für den Ausbau des Planes zu verwerten. Und diese Aufsätze allein sichern ihm für alle Zeit den Ruhm eines der hervorragendsten Schulmänner. Die Zeitschrift führte aber auch durch die Anzeigen und Auszüge, welche sie bot, der Lehrerwelt eine Fülle geistigen Materiales zu, was besonders zu jener Zeit, wo die Gymnasialbibliotheken meist noch klein, vielfach erst in ihren Anfängen waren, eine große Bedeutung hatte. Sie bot Muster von kleineren wissenschaftlichen Arbeiten und regte so die jüngeren Lehrer an, mit gleichen Leistungen hervorzutreten.

Hier dürfen wir nicht des Vereines 'Mittelschule' in Wien vergessen, zu dessen Mitbegründern auch Bonitz gehörte. Entstanden im Jahre 1861 hat sich dieser Verein, um die Worte des Verewigten aus dem Jahre 1886 zu brauchen, 'nicht nur durch ein Vierteljahrhundert in frischer Lebenskraft erhalten, sondern auch als ein wertvoller Factor im österreichischen Schulleben bewährt'. An den Erörterungen in dem Vereine hat Bonitz, soweit es seine manigfach beanspruchte Zeit gestattete, stets anregend und belehrend Antheil genommen. Endlich müssen wir, um das Bild seiner Thätigkeit auf diesem Gebiete zu vervollständigen, noch erwähnen, dass Bonitz von 1863 bis 1867 bei dem damaligen Unterrichtsrathe in der für die Gymnasien bestimmten Section thätig war.

Diese allmähliche Entwicklung des inneren Lebens unserer Mittelschulen hat nicht bloß vieles zur Förderung der Pädagogik beigetragen, sondern auch auf die Gestaltung des Lehrplanes einen großen Einfluss ausgeübt. Doch betrafen die an dem Entwurfe zu verschiedenen Zeiten vorgenommenen Modificationen nur Einzelnes im Inneren des Baues, wo die Bedürfnisse der Zeit, der Fortschritt der Didaktik und auch der Wissenschaft eine Neuerung zu erfordern schienen; der Hauptbau ist unverändert geblieben.

Zur Heranbildung von Lehrern wurden vom Ministerium allmählich Seminarien und Institute neu begründet oder die schon vorhandenen zweckmäßig umgestaltet und erweitert. So wurde schon im Wintersemester 1849/50 das philologische Seminar an der Wiener Universität eröffnet, das Bonitz anfangs allein leitete. Er fand beim Beginne der Übungen unter der damals noch kleinen Zahl von Theilnehmern mehrere, die eine ziemlich ausgebreitete Lectüre betrieben hatten; es fehlte aber begreiflich bei diesen Autodidakten an jener tüchtigen Vorbildung, welche die Grundlage wie jedes, so auch des philologischen Studiums bildet. Doch er traf auch ausdauernden Fleiß und jenen Hunger nach Wissen, den ihm Hartenstein vorausgesagt hatte. Mit jenem seltenen Geschick, das ihm eigen war, machte er sie rasch das Fehlende ergänzen

Digitized by Google

und führte sie bald in das höhere Studium ein; sie aber so angeregt wussten den Schritt einzuhalten, den er ihnen vorangehend gebot. Als der neue Lehrplan seine Früchte entfaltete, ward die Vorbildung, namentlich im Griechischen, wie sich von selbst versteht, eine bessere; aber bei dem Umstande, dass das Lehrziel in den classischen Sprachen an unseren Gymnasien hinter dem der deutschen Anstalten zurücksteht, war und ist noch heutzutage an der Universität gar manches nachzutragen. Bonitz richtete immer hierauf zuerst sein Augenmerk und scheute keine Mühe, um dieses Ziel zu erreichen. In den Übungen wie im persönlichen Verkehre mahnte er unablässig zur Thätigkeit, und die Studierenden durch sein Beispiel und seine unwiderstehliche Anziehungskraft hingerissen folgten freudig seinem Rufe. Bei den vielen Ovationen, die ihm von seinen dankbaren Schülern dargebracht wurden, äußerte sich der bescheidene Mann stets dahin, dass er, was ihm zu erreichen gelungen sein möge, nur zu einem Theile seiner eigenen Freude an der Arbeit, zum größeren Theile aber der Erhebung verdanke, welche das gesammte Unterrichtswesen Österreich-Ungarns durchdrang, und der begeisterten Hingebung, welche die studierende Jugend des geistlichen wie des weltlichen Standes und der verschiedenen Nationalitäten ihm entgegengebracht habe. Seinem ganzen Wesen entsprechend verlangte er von seinen Schülern stets Klarheit, Schärfe und Bestimmtheit im Urtheile und Ausdrucke; Unklarheit und Verschwommenheit, wo immer sie ihm entgegentraten, hasste er geradezu; so fühlte er auch z. B. gegen die Neuplatoniker eine entschiedene Abneigung. Bei der Interpretation im Seminar behielt er, so genau er auch auf das Einzelne eingieng, immer den Blick auf das Ganze gerichtet. Die Wärme und der Eifer, womit er alles ergriff, musste sich bei den Übungen allen Theilnehmern von selbst mittheilen. Nie ward er müde zu belehren, jedes wissenschaftliche Streben unterstützte er freudig; seine Bibliothek war den Studierenden, die er als tüchtig kennen gelernt hatte, jederzeit zugänglich, ja er brachte selbst in die Stunden Bücher für sie mit, die nach seiner Meinung von ihnen benützt werden mussten. Und auch sonst war er mild und gütig und half, wo er helfen konnte.

Wer kann sich wundern, dass bei solchen Eigenschaften seine Schüler ihn verehrten und liebten, dass sein Gedächtnis in ihren Herzen auch dann nicht erlosch, als er schon seit Jahren Österreich verlassen hatte, dass der Ruf von seinem Wirken bei uns in voller Frische fortdauert, dass die Älteren den Jüngeren von ihm erzählen und diese den Meister nicht minder als jene schätzen, welche seinen Unterricht genossen und den Hauch seines Geistes verspürt haben? Bonitz und Georg Curtius haben wiederholt betont, dass die Dankbarkeit ganz besonders in Österreich zuhause sei. Wir nehmen dies Lob aus solchem Munde gerne entgegen und wissen die Ehre, welche in diesen Worten liegt, wohl

Digitized by Google

zu würdigen. Wenn wir den Männern, die sich um das Studienwesen, den Unterricht, die Studierenden und damit um unser Vaterland hohe Verdienste erworben haben, den Dank abstatteten, erfüllten wir eine Pflicht. Dass dies Bonitz gegenüber wiederholt und unter so großer Theilnahme geschah, ist das schönste Zeugnis für seine Bedeutung und seine Wirksamkeit. Als er den Ruf nach Bonn abgelehnt hatte, wurde ihm am 4. November 1866 ein Album überreicht, welches 312 Photographien seiner Verehrer aus allen Nationalitäten, Geistlicher wie Weltlicher, umfasste und durch eines der schönsten Gedichte seines früheren Schülers, Robert Hamerling, geziert war, das allein den Namen des Verewigten auf seinen Schwingen in ferne Zeiten tragen würde. Noch großartiger war die vom Vereine Mittelschule in Wien angeregte Ovation, die ihm 464 Theilnehmer zu seinem siebzigsten Geburtstage 1884 darbrachten. Als Festgabe ward ihm eine silberne Statuette der Athene Parthenos überreicht, in welcher das nach dem bekannten Funde reconstruierte Meisterwerk des Pheidias nachgebildet erscheint. Der Sockel des Bildes trägt ein von Professor Gomperz verfasstes griechisches Epigramm, welches Bonitz in seiner Antwort als 'ein Epigramm im classischen Sinne des Wortes' bezeichnete. Auch hierbei hatten sich Männer aus Österreich und Ungarn, Vertreter beider Stände und aller Nationalitäten vereinigt. Unter den Adressen, welche dem Gefeierten an diesem Tage zugiengen, heben wir jene der 'Deutschen Mittelschule' in Prag und der 'Mittelschule' in Graz hervor. Endlich müssen wir noch des telegraphischen Grußes gedenken, welchen die ungemein zahlreiche Festversammlung der 'Mittelschule' in Wien im November 1886 bei Gelegenheit der Feier ihres fünfundzwanzigjährigen Bestehens an den Verewigten als Mitbegründer und Förderer dieses Vereines in Ehrfurcht entsandte.

Abgesehen von der Zeit, wo Bonitz die classische Philologie allein an unserer Universität vertrat, beschränkte er sich in seinen Vorlesungen auf das Gebiet der griechischen Sprache und Literatur. Seine Studien, seine geistige Richtung, sein ästhetisches Gefühl zogen ihn zum griechischen Alterthume hin, während das römische ihn nicht zu fesseln vermochte. In seinen Collegien behandelte er am meisten die Tragiker, Platon, Geschichte der griechischen Philosophie, Literaturgeschichte, Syntax, daneben Homer, Aristophanes, Thukydides, Demosthenes, Staatsalterthümer, Metrik; auch über Werke des Aristoteles hat er zweimal gelesen. Seine schönsten und gehaltvollsten Collegien waren unstreitig die über griechische Philosophie, über Platons Leben und Schriften und jene über Aristoteles. Die frei gehaltenen, nur durch die nothwendigen Aufzeichnungen unterstützten Vorträge zeichneten sich durch ihre Klarheit, durch jene Sicherheit, welche auf der sorgfältigsten Durcharbeitung und reiflichsten Überlegung beruht, und die wohlthuende Wärme der Überzeugung aus, verschmähten aber jedwedes Kunstmittel. Wer Bonitz nicht gehört, kann sich leicht eine An-

Digitized by Google

schauung aus dem Vortrag 'Über den Ursprung der homerischen Frage' bilden, welchen der Verewigte für eine Reihe populärer Vorlesungen, die 1860 zu Wien im Ständehause vor einem großen Publicum gehalten wurden, beigesteuert hat. Es ist wahrhaft bewundernswert, wie er hier das Wesen der homerischen Frage, ihre Entwicklungsstadien und die verschiedenen Richtungen, die sich dabei geltend machten, selbst für vollkommen Uneingeweihte dargelegt hat. Der ganz frei, mit vollkommener Sicherheit gehaltene Vortrag erzielte damals eine große Wirkung. Wie sehr diese Schrift geeignet ist in diesen Gegenstand einzuführen, beweist der Umstand, dass sie, seitdem sie in demselben Jahre in der Zeitschrift für österr. Gymnasien und im Separatabdrucke veröffentlicht wurde, eine Reihe von Auflagen erlebt hat, und hoffentlich werden deren noch mehrere folgen. Oder man nehme seine in den Schriften der Wiener Akademie erschienenen 'Platonischen Studien' zur Hand, welche die gleiche Meisterschaft der Behandlung und Darstellung offenbaren und, wie ein Beurtheiler sehr richtig bemerkt hat, von hervorragender pädagogischer Bedeutung sind, oder seine ebenfalls in den Sitzungsberichten der Akademie enthaltenen 'Sophokleischen Studien', die am besten zeigen, wie fein und sinnig er zu interpretieren verstand. Mit Recht hat M. Haupt in der Ansprache, mit welcher er 1868 Bonitz als Mitglied der Berliner Akademie begrüßte, hervorgehoben, dass in den Arbeiten desselben überall die Ausbildung und Gewöhnung entgegentritt, welche dem Begabten der rein erkannte und freudig geübte Beruf des Lehrers verleiht. Bei der Interpretation von Autoren gieng Bonitz immer von dem Grundsatze aus, wo dies möglich war, die ganze Schrift, welche er für das Collegium gewählt hatte, zu lesen. War dies bei genauer Durchnahme nicht zu erreichen, so pflegte er den Rest mehr cursorisch zu erledigen. Zur Erklärung und Kritik gab er das, was ihm nöthig schien, ohne sich allzulange bei Einzelnheiten aufzuhalten, deren Erörterung doch schließlich ermüdend wirken muss, oder gar von dem Gegenstande abzuschweifen und sich in lange Excurse zu verlieren. Nie wortreich, sondern knapp deutete er das, worauf es ankam, oft nur mit einer ganz kurzen Bemerkung oder einem Citate, einer Verweisung an. Auch hierbei wusste er immer das Bezeichnendste zu wählen, das andere aber fernzuhalten. Die Manier derlei Dinge zu häufen, wie sie in den damals viel gebrauchten Ausgaben der Bibliotheca Gothana hervortrat, hat er oft gerügt. Lange Einleitungen liebte er nicht, sondern führte seine Hörer nach den unumgänglich nothwendigen Vorbemerkungen gleich *in medias res* und gab dann im Verlaufe der Lectüre die erforderlichen Erläuterungen. Indem er dabei immer an das Gesagte anknüpfte und die Ergebnisse recapitulierte, erschloss er auf leichte und sichere Art das Verständnis des Werkes. Sein Grundsatz war: Jedes Buch solle durch sich selbst wirken und zwar in der Weise, wie es der Autor selbst gewollt hat. Nie trug er in die Schriften, welche er erklärte, etwas

hinein, sondern entwickelte bloß das, was in ihnen lag, und gegen die geistreichen Deutungen, die den Schriftstellern gar oft etwas aufdrängen, was ihnen ganz und gar ferne lag, hatte er eine entschiedene Abneigung. Die ästhetische Interpretation blieb auf wenige, kurze Bemerkungen beschränkt.

Indem nun Bonitz an unserer Universität so als Lehrer wirkte, muss man ihm vor allen das Verdienst zuerkennen, die classische Philologie an dieser Hochschule, wo sie sich einstens in der Humanistenzeit so hoffnungsvoll entfaltet hatte, um dann für Jahrhunderte dem Siechthume zu verfallen, und bei der Bedeutung der Wiener Universität für das ganze Reich überhaupt in unserem Vaterlande neu begründet zu haben. Er hat ein frisches Reis gepflanzt, sorgsam in seinem zarten Wachsthum gehütet, dann, als es lustig aufschoss, mit seinen Mitarbeitern treulich gepflegt und auf jede Weise sein Gedeihen gefördert. Die Erfolge, welche er erzielte, sind wesentlich dem Umstande zu verdanken, dass er nicht bloß ein Mann der Wissenschaft, sondern auch ein so bedeutender Schulmann war. Und es ist wieder ein Beweis für den Scharfblick Exners, dass er in ihm auch denjenigen erkannte, der nach den Verhältnissen ganz besonders dazu geeignet war die classische Philologie bei uns zu neuem Leben zu wecken.

Allerdings bedarf es einer langen Reihe von Jahren, bis eine Eiche sich ganz ausgebildet hat und in ihrer vollen Schönheit dasteht. Bonitz schied aus Österreich mit der bestimmten Überzeugung, dass das, was er hier gepflanzt hatte, sich in voller Gesundheit und Frische regelmäßig entwickeln werde. Eine erhebliche Zahl tüchtiger Lehrer war gebildet, auch für den Nachwuchs an den Universitäten vorgesorgt. In den neuen Verhältnissen, mitten unter Geschäften und Arbeiten aller Art verlor Bonitz Wien und seine Schule nie aus dem Auge. Er freute sich stets der guten Nachrichten, die er von hier empfing, der Leistungen, welche ihm in den zugesandten Werken entgegentraten, und verband mit anerkennenden Worten immer seine besten Segenswünsche für das Gedeihen der Wissenschaft und Schule in Österreich.

Es erübrigt nur noch die Bedeutung des Verewigten als philologischen Schriftstellers mit kurzen Worten zu schildern. Den Ruhm, dass er einer der hervorragendsten Kenner des Aristoteles war und dass das Verständnis der Lehre und der Schriften dieses Philosophen durch ihn wesentlich gefördert wurde, hat die Mitwelt ihm einstimmig zuerkannt. Hier kommt zuerst seine, von Trendelenburg freudig begrüßte Ausgabe der Metaphysik des Aristoteles (1848/49) in Betracht, mit welcher für die Kritik und besonders für die Erklärung des Buches eine neue Periode beginnt, dann die 1847 erschienene sorgfältige Ausgabe des Commentars des Alexandros von Aphrodisias zu diesem Werke, der bis dahin in seiner zweiten Hälfte nur in lateinischer Übersetzung zugänglich war. Noch wichtiger aber war sein lang ersehnter Index Aristote-

Digitized by Google

licus, der den Abschluss der großen Berliner Ausgabe und das wichtigste Hilfsmittel für das Studium des Stagiriten bildet. Ein Wörterverzeichnis, das alle Schriften desselben umfasst, herzustellen war eine ungemein große Aufgabe. Bonitz hat die Sammlungen in Berlin und Stettin angelegt, die Ausarbeitung in Wien und Berlin durchgeführt, so dass der Band 1870 im Drucke beendet werden konnte. Die kleineren Abhandlungen über verschiedene Bücher des Aristoteles, welche theils in Programmen von Stettin, theils in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie enthalten sind, zeigen, dass Bonitz hier überall zuhause war, und enthalten reiche Beiträge zur Emendation und Erläuterung, zur Kenntnis der Sprache und des Stiles. Namentlich sind die Untersuchungen über den Satzbau bei Aristoteles von hohem Werte. Dieser ist nämlich in den Ausgaben nicht selten durch falsche Interpunction verdunkelt. Indem nun Bonitz die richtige herstellte, hat er nicht bloß jene Stellen uns besser verstehen gelehrt, sondern auch zugleich die wahre Beschaffenheit dieses Satzbaues erschlossen. Nicht minder bedeutend ist das, was er für Platon geleistet hat. Schon seine Erstlingsschrift 'Disputationes Platonicae duae' (Dresden 1837) behandelte die wichtige Frage über die Identität der Idee des Guten mit der Gottheit bei Platon in trefflicher Weise. Wahrhaft grundlegend aber für die richtige Würdigung der Dialoge sind seine 1858/60 in den Schriften der Akademie erschienenen 'Platonischen Studien', indem sie lehren, dass jeder Dialog ein selbständiger Organismus nach Form und Inhalt ist und somit, was die philosophischen Anschauungen, die Methode, die eingewebten historischen Züge, die Personen der Unterredner usw. betrifft, für sich betrachtet werden muss. Mit Recht hat M. Haupt diese Untersuchungen als ein Beispiel echter wissenschaftlicher Methode bezeichnet; sie müssen für immer als eine sichere Norm gelten, von der man nicht abgehen kann, ohne in schwere Irrthümer zu verfallen. Wie sehr diese Arbeit in den Kreisen der Gelehrten geschätzt wird, bezeugt wohl am besten der Umstand, dass sie durch andere später verfasste Aufsätze vermehrt 1886 in dritter Auflage erschienen ist. Außer diesen Schriften und den bereits erwähnten Sophokleischen Studien, die er, trotzdem dass ein Neudruck vielfach begehrt wurde, nicht weiter herausgab, hat er noch Abhandlungen zu Thukydides und Demosthenes verfasst, die theils in den Sitzungsberichten der Akademie, theils in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien veröffentlicht sind. Ihren Wert für die Kritik und Erklärung der betreffenden Autoren haben die Beurtheiler derselben und mit ihnen die späteren Herausgeber durch sorgfältige Benützung des Gebotenen anerkannt. Bei dem Hinblick auf diese Leistungen muss man allerdings beklagen, dass Bonitz bei seinen vielen anderen Geschäften für wissenschaftliche Thätigkeit verhältnismäßig wenig Zeit fand. Namentlich muss man bedauern, dass er seine Platonischen Studien nicht weiter führen konnte, und zwar umsomehr,

als er in dem Vorworte der dritten Auflage bemerkt, er habe die Erklärung einiger von den übrigen Dialogen bereits vorbereitet und brauche sie bloß zum Abschluss zu bringen. Bedenkt man aber wieder, was er als Schulmann und Lehrer geleistet hat, dann müssen demgegenüber solche Klagen verstummen.

Der kais. Akademie der Wissenschaften in Wien gehörte Bonitz seit 1849 als correspondierendes, seit 1854 als wirkliches Mitglied an, aus welcher Stellung er durch seinen Abgang nach Berlin 1867 in die eines correspondierenden Mitgliedes im Auslande übertrat. Dass er die Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Classe mit einer Reihe trefflicher Abhandlungen geziert hat, ist schon erwähnt worden.

So hat Bonitz unter uns gewirkt. Und so hüten wir, wie Hamerling sagt:

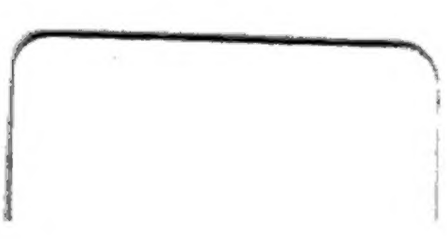
Des Manns Gedächtnis,
Der Tausenden voran als ein hochragendes Bild
Des aufopferndsten Thuns erglänzt. Und reicher Gewinn
Ist solch ein Bild, und zu ihm aufzublicken
Es erquickt.

Möge mir noch am Schlusse gestattet sein, an diejenigen Herren, welche der philosophischen Facultät als Studierende angehören, zugleich im Namen meiner verehrten Collegen einige Worte zu richten. Durch die Weisheit Seiner Majestät unseres allergnädigsten Kaisers, der das Wirken des Verewigten, als er von uns schied, anerkannt und ihn huldvoll ausgezeichnet hat, ist das ganze Unterrichtswesen in Österreich neu begründet worden; Wissenschaften und Künste sind zur Blüte gediehen, alle Bildungsmittel werden mit reicher Hand gespendet, jedes edle Streben findet Förderung und Unterstützung. Mögen Sie, meine jungen Freunde, dankbar für diese Wohlthaten in den Jahren, die Sie hier als Zöglinge unserer alma mater zubringen, unermüdlich an Ihrer Ausbildung arbeiten und mit voller Kraft sich den Studien weihen, damit Sie dereinst als Lehrer und Vertreter der Wissenschaft mit voller Hingebung und Aufopferung zum Heile und zum Ruhme unseres Vaterlandes wirken können. Mit inniger Freude und Genugthuung verfolgen wir Ihre Fortschritte und es ist unser heißer Wunsch, dass sich dereinst an Ihnen uns gegenüber das erfüllen möge, was die spartiatischen Knaben ahnungsvoll von sich in den Wechselchören rühmten:

„Wir aber werden noch dereinst viel besser sein."

Digitized by Google

Digitized by Google



Digitized by Google